



UNED

ciencias sociales  
y jurídicas

# Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis CC. AA. (1990-2010)

C. Vélaz-de-Medrano Ureta (*Directora*)

A. Manzanares Moya, M. Castelló Badía, M. Rodríguez Romero, N. Arza Arza,  
E. Martín Ortega, V. Insausti Nuin, P. Fernández-Rasines, R. del Frago Arbizu

**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.***

C. Vélaz-de-Medrano Ureta (Dir.), A. Manzanares Moya, M. Castelló  
Badía, M. Rodríguez Romero, N. Arza Arza, E. Martín Ortega, V.  
Insausti Nuin, P. Fernández-Rasines y R. Del Frago Arbizu

*Asesoramiento metodológico:*  
Ángeles Blanco-Blanco y Mar Rodríguez Romero

*Coordinación de la publicación:*  
Nuria Manzano-Soto y Esther Morales Muñoz

ISBN: 978-84-695-7238-2



Colección Temática:  
Ciencias Sociales y Jurídicas



Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación  
Psicopedagógica y competencias de los orientadores  
[www.uned.es/grisop](http://www.uned.es/grisop)

## UNED Ciencias Sociales y Jurídicas

*Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Librería UNED: c/ Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Tel.: 91398 75 60. E-mail: [libreria@adm.uned.es](mailto:libreria@adm.uned.es)

© C. Vélaz-de-Medrano Ureta (Dir.), A. Manzanares Moya, M. Castelló Badía, M. Rodríguez Romero, N. Arza Arza, E. Martín Ortega, V. Insausti Nuin, P. Fernández-Rasines y R. Del Frago Arbizu

ISBN: 978-84-695-7238-2

Primera edición: mayo 2013

*Esta publicación ha sido evaluada por expertos ajenos a la UNED (método de doble ciego) antes de ser editada.*

*Ilustración de Cubierta:*  
Almudena Vélaz de Medrano Ureta



Colección Temática:  
Ciencias Sociales y Jurídicas



Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación  
Psicopedagógica y competencias de los orientadores  
[www.uned.es/grisop](http://www.uned.es/grisop)

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: justificación, objetivos y metodología.....	5-51
Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta	
EL CASO DE CASTILLA-LA MANCHA .....	52-212
Asunción Manzanares Moya (Coord.) y José Sánchez Santamaría.	
EL CASO DE CATALUÑA .....	213-326
Montserrat Castelló Badía (Coord.), Marta Quer Domingo, Reyes Carretero Torres, Paula Mayoral Serrat, María Cerrato Lara, Marta Pardo Estruch y Maribel Cano-Ortiz.	
EL CASO DE GALICIA .....	327-461
Mar Rodríguez Romero y Neves Arza Arza.	
Colaboradores: María José Caride Delgado, Montserrat Castro Rodríguez, Belén García Cabeza, Fernando Iglesias Amorín.	
EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID .....	462-540
Elena Martín Ortega (Coord.), María Luna Chao, Jesús Manso Ayuso, Ana Martín Moreno y Mariana Andrea Solari Maccabelli.	
EL CASO DE NAVARRA .....	541-622
Paloma Fernández-Rasines (Coord.) y M <sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin.	
EL CASO DEL PAÍS VASCO .....	623-688
Rakel Del Frago Arbizu (Coord.). Colaboradores: Beronika Azpillaga Larrea, José Francisco Lucas Múgica, Carlos María Santiago Echevarría, Lander Sarasola Ituarte y Ángel Zárate Argote.	
ANEXOS:	
1. Castilla-La Mancha .....	689-1002
2. Cataluña .....	1003-1005
3. Galicia .....	1006-1256
4. Madrid .....	1257-1399
5. País Vasco .....	1400-1407



# INTRODUCCIÓN

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## **INTRODUCCIÓN: justificación, objetivos y metodología<sup>1</sup>**

Este libro presenta los estudios de casos que forman parte de una investigación comparada sobre “*El diseño de políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela en las comunidades autónomas que modificaron el sistema LOGSE*” financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación<sup>2</sup>, en el periodo 2008-2009. Asimismo, incorpora lecciones aprendidas de una investigación, finalizada en 2012, sobre la “*Evolución de los distintos modelos institucionales de Orientación en las CC.AA. españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad de la educación en centros de infantil, primaria y secundaria*” (financiada en el Plan I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencia, Convocatoria 2008).

En esta obra se presentan los estudios realizados en 6 Comunidades Autónomas (Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco), de acuerdo con un marco teórico y metodológico común que exponemos en las páginas siguientes. De esta manera, al interés del análisis comparado inicial, se suma la riqueza de acceder a toda la información de los casos, que por razones estructurales y coyunturales, tienen un indudable interés individual.

Este conjunto de estudios de casos constituyen aportaciones sobre el tema sin precedentes, tanto por su exhaustividad, como por el carácter teórico-empírico de los mismos, que arrojan un conjunto de resultados y conclusiones de gran interés para comprender la evolución de los sistemas de orientación y apoyo en las seis Comunidades Autónomas en las dos últimas décadas.

En todas las CC.AA., salvo en Madrid y Navarra, se ha llevado a cabo el trabajo de campo previsto en el diseño, mediante las técnicas de análisis documental (fundamentalmente de la normativa e informes técnicos relevantes), la entrevista a

---

<sup>1</sup> En esta introducción sintetizamos los rasgos comunes y fundamentales de los estudios de casos, rasgos que ya han sido detallados en Vélaz de Medrano, C., Manzano-Soto, N., y Blanco-Blanco, A. (2013). *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*. Capítulo 1. Madrid: Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIiE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-369-5205-6.

<sup>2</sup> Actual Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIiE).

expertos (administradores, investigadores, presidentes de asociaciones profesionales y de padres y madres) y los grupos de discusión (con orientadores y/o tutores). En el caso de Madrid, el anuncio por parte de la Consejería de Educación de la extinción de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) produjo una contestación de los orientadores (con encierros, huelgas, etc.) que no favoreció la realización de grupos de discusión, realizándose solo el análisis documental y las entrevistas. En el caso de Navarra, una coyuntura política también desfavorable para la realización de entrevistas con la Administración, unida a las limitaciones del equipo navarro de investigación para acometer los grupos de discusión, han limitado este estudio a un profundo análisis documental, que no obstante aporta información inédita y análisis crítico de la evolución del sistema de orientación y apoyo a la escuela de la Comunidad Foral en la última década.

El interés de los resultados obtenidos permitirán, no solo a los investigadores que firmamos esta obra, sino a muchos más, emprender estudios empíricos extensivos, con muestras representativas de orientadores, tutores y otros actores del sistema acerca de la funcionalidad de los procesos y resultados relativos a las políticas que, desde la Administración del Estado, y desde la Administración autonómica, se han emprendido. Asimismo deseamos que sean de utilidad para las propias Administraciones educativas y los profesionales de la orientación.

En las páginas siguientes sintetizamos los rasgos comunes y fundamentales de los estudios de casos, que permitirán al lector entender los procesos y resultados de los estudios de cada Comunidad Autónoma.

### **Tema objeto de estudio**

El tema que nos ocupa son las políticas sobre el sistema de orientación y de apoyo a la educación en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Más concretamente, unos determinados aspectos dinámicos de las políticas:

- Los factores que las originan, y su diseño en forma normativa.



- El grado de difusión y participación (de profesionales o destinatarios) en la definición y aplicación de las políticas.
- El proceso de aplicación: experimental o definitivo, explicado o meramente difundido, acompañado o no de un proceso de formación de los actores de esas políticas, entre otros procesos.
- La valoración que los destinatarios hacen de dichas políticas (su nivel de satisfacción).

Podemos decir que este estudio introduce un tema muy nuevo -la “dinámica” de las políticas sobre Orientación educativa- en una línea de investigación ya consolidada sobre los sistemas de orientación educativa en España y en otros países.

El tema, como es lógico, se nutre de dos marcos fundamentantes: las metodologías de análisis de las políticas públicas, y los estudios previos sobre orientación e intervención psicopedagógica.

### **Antecedentes y fundamentación**

Como decíamos, la *línea de investigación* en la que se encuadra este proyecto está consolidada y bien definida, y se concreta en un conjunto de estudios de ámbito autonómico, estatal e internacional.

Los antecedentes inmediatos de este proyecto -con demarcación territorial estatal y autonómica- son, fundamentalmente, los tres trabajos siguientes:

- *El desarrollo profesional del orientador de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora.* (C.I.D.E./MEC. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1996; Resolución de 15 de febrero de 1996; BOE de 7 de marzo) (1996-98). Dirección: Consuelo Vélaz de Medrano.
- *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación.* 2002-2005 (tesis cofinanciada por la Fundación Santamaría, la UNED y la U. Autónoma de Madrid). Autor: David de la Oliva.

Codirección: Elena Martín Ortega y Consuelo Vélaz de Medrano.

- *Estudio sobre la evolución de la Orientación educativa: revisión sobre el estado de la cuestión.* Realizado por el CIDE en 2006-2007 y publicado en 2008 bajo la dirección de Montserrat Grañeras y Antonia Parras.

La relevancia de los dos primeros trabajos para este proyecto, estriba en ser estudios empíricos de referencia para la comunidad investigadora en esta línea de investigación. A continuación sintetizaremos sus resultados e indicios de calidad.

*1º trabajo de referencia:*

“El desarrollo profesional del orientador de Educación Secundaria: evaluación de necesidades y propuestas de mejora”. (C.I.D.E./MEC. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1996; Resolución de 15 de febrero de 1996; BOE de 7 de marzo) (1996-98). Dirección: Consuelo Vélaz de Medrano.

Es una de las primeras investigaciones realizadas en sobre el desarrollo profesional de los orientadores en nuestro país, por lo que es considerado un trabajo de referencia. Sus objetivos generales fueron: 1) Definir y operativizar el constructo “*desarrollo profesional*” aplicado a un perfil relativamente nuevo en el sistema educativo: el orientador escolar; 2) Analizar el desarrollo profesional de los orientadores/as de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, así como sus expectativas y actitudes respecto a la misma; y 3) Realizar propuestas de mejora dirigidas a los orientadores, equipos directivos y la Administración educativa. El diseño es *mixto*, incorporando tanto una aproximación centrada en la cuantificación de la recurrencia y extensión de los principales aspectos del problema -*estudio cuantitativo*-, como una aproximación más centrada en los aspectos de interpretación y comprensión de los discursos y de los mismos hechos -*estudio cualitativo*-. Se elaboró y aplicó un cuestionario de 51 preguntas a una amplia muestra de orientadores (n= 110, sobre N=850) del que se hizo una *aplicación piloto* (n=12). Tras analizar estadísticamente sus resultados, se celebraron 6 Grupos de Discusión (en los que participaron un total de 40 orientadores), de los que se realizó un Análisis del Discurso, con el fin de contrastar, interpretar y completar los resultados.

Las principales conclusiones del estudio son: A) Definición del constructo “desarrollo profesional” a partir de seis dimensiones fundamentales: 1) *Grado de definición del espacio profesional*, con dos subdimensiones: 1.1) Funciones del orientador (las prescritas por la normativa; las demandadas por la comunidad escolar; las que efectivamente realizan; y las que consideran inviables en la situación actual de los centros, pero importantes); 1.2.) Condiciones laborales y recursos; 2) *Formación* (inicial y permanente); 3) *Participación*; 4) *Promoción*; 5) *Organización profesional* y 6) *Consideración social de la profesión*. B) Caracterización del perfil profesional del orientador escolar (inédito hasta la fecha), concluyendo acerca de los factores académicos, institucionales y políticos relacionados con su configuración. c) Se identificaron las necesidades prioritarias de formación de orientadores; y d) No siendo objetivo de la investigación, como consecuencia de ella se derivaron algunas conjeturas plausibles sobre el modelo de intervención psicopedagógica que predominaba en la práctica de los centros (cercano al modelo clínico).

Sus resultados fueron publicados en el artículo, Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, JR., Negro, A. y Torrego, JC. (2001): “Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 19, Nº 1:199-220.

La definición del constructo y el cuestionario elaborados han sido considerados una aportación en sí misma por los investigadores, por venir a resolver algunas de las dificultades metodológicas que plantea la investigación sobre la cultura profesional docente. Sus conclusiones –provisionales y definitivas- fueron debatidas y difundidas en distintos foros, lo que permitió su mejor interpretación y ajuste para su publicación y difusión en otros medios. Asimismo, las Administraciones educativas (central y madrileña) tomaron como punto de referencia las principales conclusiones del estudio para acometer medidas de formación y desarrollo profesional de los orientadores, lo que constituye un índice de la transferencia resultante.

### *2º estudio de referencia*

“Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. 2002-2005” (tesis doctoral cofinanciada por la Fundación

Santamaría, la UNED y la U. Autónoma de Madrid). Autor: David de la Oliva. Codirección: Elena Martín Ortega y Consuelo Vélaz de Medrano.

Esta investigación parte de los resultados de dicha tesis, que su autor había identificado como susceptibles de necesarios contrastes y desarrollos posteriores, por su importancia para la orientación efectiva del alumnado y, en consecuencia, para la política de formación inicial y permanente de orientadores. Los objetivos de investigación fueron: 1) Revisar y redefinir distintos modelos teóricos de intervención psicopedagógica procedentes de la literatura científica (modelos clínico, de servicios, por programas, de consulta y constructivista), de forma que constituyeran adecuada instancia de referencia para la identificación y evaluación de los modelos de intervención en la práctica real de Institutos de Educación Secundaria; 2) Desarrollar un sistema de evaluación de la intervención psicopedagógica en centros; 3) Identificar los modelos de intervención predominantes en una muestra de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, en función de su grado de proximidad a los modelos teóricos previamente definidos; 4) Evaluar global y comparativamente los modelos identificados en los Institutos, en función de su pertinencia educativa, institucional y normativa; 5) Derivar propuestas de mejora.

La investigación se llevó a cabo en una muestra incidental de 6 Institutos de Secundaria (relevantes a la luz de estudios previos: Vélaz de Medrano et al (ob. Cit. 2001), empleándose la metodología propia del Estudio de Casos. Se utilizó el modelo de evaluación global de Stufflebeam y Skinfield (CIPP) y se diseñó un complejo sistema de evaluación con dimensiones, subdimensiones e indicadores. Se emplearon distintas técnicas de recogida de información: *Análisis de documentos* de centro (Proyectos Educativo y Curricular, Planes de actividades y Memorias de los Departamentos de Orientación (DO), etc.). En conjunto fueron analizados 33 documentos. *Entrevistas estructuradas y semiestructuradas (total: 46)*: a directores (6), jefes de estudios (6) y miembros del Departamento de Orientación (orientador, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesores de Ámbito, de Educación Compensatoria, Integración, Garantía Social, haciendo un total de 28 miembros entrevistados). *Aplicación de cuestionarios elaborados ad hoc* (a profesores, padres y alumnos de ESO) Se recogieron 602 cuestionarios de alumnos (100% de los entregados); 138 cuestionarios

de padres (22.9% de los entregados); y 72 de docentes (19.6% de los entregados. El análisis de la información se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas (análisis del contenido de entrevistas y documentos) y cuantitativas (estadísticos descriptivos, análisis multivariado, y pruebas no paramétricas adecuadas al tamaño de las muestras de sujetos y centros, y al nivel de medición de las variables de los cuestionarios).

Los resultados principales fueron: a) Creación de un modelo inédito y contrastado de evaluación global por indicadores (de recursos, contexto, procesos y resultados) de la intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. Desde el punto de vista metodológico, el sistema de análisis se mostró estadísticamente válido como herramienta de evaluación, apreciándose la necesidad de refinar la medición de algunos indicadores; b) Se concluye que la “orientación académica y profesional” del alumno y la “orientación familiar” son los ámbitos más atendidos por los orientadores, mientras que el “*apoyo a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje*” es el ámbito más desatendido (siendo un ámbito prioritario en la normativa legal sobre Orientación y Tutoría en centros), y se describen los factores explicativos de esta situación; y c) Se ofrecen recomendaciones para la mejora de la intervención, y del propio sistema de indicadores.

Los resultados de la investigación se publicaron en. De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005): “Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación”. *Revista Infancia & Aprendizaje*, 28 (2). 115-139.

### *3º estudio de referencia*

“Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas”. Es un estudio de revisión del estado de la cuestión realizado por el CIDE entre 2006-2007 (Grañeras y Parras, 2008). Este estudio de carácter teórico-descriptivo es el antecedente inmediato del estudio de casos que publicamos (de carácter empírico).

### **Conceptos básicos: sistema, modelo, estructura, orientación y apoyo a la educación**

En nuestra opinión, el debate sobre las políticas en Orientación educativa está muy lastrado por la ausencia de consenso acerca del significado de determinados conceptos.

Generalmente, en la literatura especializada se denomina “modelo” de orientación al conjunto de decisiones que configuran la intervención psicopedagógica. No pretendemos aquí entrar en la revisión del concepto, pues es un tema que ya hemos tratado con anterioridad profusamente (Vélaz de Medrano, 1998; Vélaz de Medrano, 2002) al igual que otros muchos autores. Nuestro objetivo es avanzar a partir de ese debate, haciendo notar que cuando caracterizamos un modelo de acuerdo con la respuesta a la pregunta “quién orienta” (orientadores, tutores, docentes especialistas, etc.) y “desde dónde se orienta (dentro-fuera de la institución)”, estamos refiriéndonos en realidad a la “estructura” -departamento o unidad de orientación en el centro, equipos externos de orientación, centro de recursos y profesores, etc.- y por ello estirando en exceso el concepto general de “modelo”.

Veámoslo de otra manera. Hay dos grandes dimensiones en una política sobre orientación educativa: los principios teóricos de orden superior que inspiran la orientación y sus metodologías, y los actores de la orientación. En el primer caso estamos ante el “modelo”, en el segundo caso estamos ante la “estructura”, y ambas cosas juntas configuran un determinado “sistema de orientación”.

En este estudio comenzamos por clarificar estos extremos, de manera que al analizar las políticas públicas de cada Comunidad Autónoma (podría hacerse con un país, etc.) observemos algunos aspectos relevantes:

- ¿Se decide de manera intencionada y relacionada la estructura más adecuada (unipersonal o colegiada, externa y/o interna a los centros) a un determinado modelo, o son dos decisiones adoptadas de manera completamente independiente?
- ¿Tiene por tanto el sistema de orientación coherencia interna?

- ¿Cuándo se produce un cambio en la normativa –en las políticas, se cambia todo el sistema, o solo cambian las estructuras sin revisar el modelo? ¿es posible que cambie todo y el modelo –educativo versus clínico, por ejemplo- permanezca?

La diferenciación de estos tres conceptos –modelo, estructura y sistema- fue una de las decisiones adoptadas al poco tiempo de comenzar este estudio, pues fue consecuencia de la necesidad de analizar los cambios políticos, y también de comunicarnos de manera significativa entre los investigadores.

Del mismo modo, fuimos llegando a un consenso acerca de conceptos cuyo significado dábamos por supuesto. El concepto de Orientación educativa o psicopedagógica no representaba mayor problema, en tanto que en el marco de este estudio venía definido por la normativa europea, española y de las Comunidades Autónomas (más que por el debate de los estudiosos en el tema).

Del mismo modo, en el estudio hemos considerado agentes de la Orientación a los profesionales que la normativa implica en la provisión de este derecho del alumnado: más directamente, a los profesores en Pedagogía y Psicología u orientadores (con la denominación vigente en cada caso), pero también a los tutores y los distintos especialistas (en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Social, especialista en servicios a la comunidad o PTSC.) u otros que se han ido incorporando al sistema. En definitiva, a los miembros de los departamentos internos y de los equipos externos de orientación.

Más dificultad encierra lograr un consenso acerca de qué es el “sistema de apoyo”, y si nos referimos al sistema de apoyo a la escuela o a la educación (que, como sabemos, es más que escolarización). Una vez más adoptamos la decisión de acotar el significado del término ajustándolo al que aparece más cristalizado socialmente en nuestro país desde los años 90, y que refiere directa o implícitamente a los equipos externos (multiprofesionales) de orientación e intervención psicopedagógica, generales, específicos y de atención temprana. Una concepción más amplia o ambiciosa, de

enfoque comunitario del apoyo a la educación, perjudicaba a la comparabilidad entre CC.AA., y excedía a los recursos con que contaba el proyecto.

A este respecto, y por las dos razones aludidas, en el estudio consideramos a los equipos externos de orientación e intervención Psicopedagógica, “estructuras de apoyo a la educación primaria y secundaria” que, junto con las unidades o departamentos de orientación de los centros, constituyen lo que denominamos “sistema de orientación y de apoyo a la educación primaria y secundaria”.

### **Objetivos del estudio**

Los objetivos se definieron a partir de la evidencia teórica y empírica recogida en la revisión teórica realizada por el CIDE (Grañeras y Parras, 2008) y en otras investigaciones aplicadas precedentes, que hemos mencionado como antecedentes de este estudio.

El *objetivo general* de investigación era identificar las causas o factores que han ido llevando a las Administraciones educativas de un conjunto de Comunidades Autónomas (en adelante CCAA.) a tomar la decisión de mantener la estructura y/o el modelo de orientación y apoyo a la educación primaria y secundaria perfilado en la LOGSE (1990) y en su ulterior desarrollo normativo, o bien a optar por definir una nueva estructura y/o modelo, con el fin de conocer y valorar la pertinencia y suficiencia de los factores considerados en el diseño de dichas políticas, y disponer de conocimiento sistemático que pueda orientar la futura toma de decisiones por parte de las Administraciones públicas.

#### *Objetivos específicos:*

1. Analizar los factores que han llevado a algunas CC.AA. a optar por una estructura y modelo de Orientación distintos al perfilado en la LOGSE, a partir de las explicaciones que manifiestan la propia Administración y los profesionales. Los principales factores a considerar (según las hipótesis de trabajo derivadas de anteriores estudios) son:



- La satisfacción o insatisfacción con el sistema de orientación derivado de la LOGSE (en función de su eficiencia, su coste, u otros factores).
  - El ajuste a las políticas públicas de la Comunidad Autónoma:
    - Política presupuestaria.
    - Opción por un modelo alineado con el modelo de escuela que se pretende (más inclusiva, o más selectiva y competitiva).
    - Vinculado con el factor anterior, la opción por un determinado modelo teórico de intervención orientadora.
  - La experiencia de otras CCAA. y/u otros países.
  - Las demandas de los propios profesionales (orientadores, equipos directivos, profesores, etc.).
  - La presión de las asociaciones profesionales y/o de las organizaciones sindicales.
  - La necesidad de integrar la intervención de varios especialistas y/o servicios en las tareas de apoyo (orientadores, educadores y trabajadores sociales, profesionales de la salud, mediadores interculturales, etc.)
  - Otros posibles.
2. Comparar el proceso de diseño de las políticas que han configurado los distintos sistemas de Orientación y apoyo actualmente vigentes, en relación con variables significativas: cobertura de necesidades, satisfacción de administradores, profesionales y destinatarios, entre otras.
  3. Identificar el modelo teórico de la Orientación y el apoyo a la escuela que subyace a cada política institucional.

### **Diseño de investigación. Población y muestra de las Comunidades Autónomas objeto de estudio**

#### *Diseño*

De acuerdo con los objetivos de investigación, el diseño responde al de un “Estudio de Casos Múltiple, de enfoque evaluativo con propósitos de comparación” (Guba y Lincoln, 1981; Gomm, Hammersley and Foster, 2000; Simons, 2011).

Se trata de una *investigación evaluativa* (en tanto que se pretende analizar y valorar el proceso de diseño de las políticas públicas sobre Orientación y apoyo a la escuela) de *enfoque global* (pues contempla las dimensiones de contexto, inputs, proceso y resultados). A su vez, está planteada desde la metodología de “*estudio de casos múltiple*”, que orienta la investigación a la comprensión en profundidad de una realidad singular (las políticas y la orientación en unas determinadas CC.AA.), se propone un análisis comparado de los casos, con el fin de extraer algunas conclusiones válidas, no sólo para las Comunidades implicadas, sino también para otras Comunidades que estén planteando un cambio en el sistema de orientación.

Desde el punto de vista metodológico, se adopta un enfoque cualitativo, que utiliza unas técnicas de recogida y análisis de la información apropiadas a esta metodología, que permiten triangular convenientemente la información.

El estudio de casos múltiple es una de las modalidades de investigación que se ha aplicado con éxito en diversas ciencias sociales (Sociología, CC. Políticas, Antropología, Psicología, Pedagogía, CC. Políticas, etc.), y pretende examinar una realidad específica y compararla con otras para alumbrar un problema general. Desde la Conferencia de Evaluadores celebrada en Cambridge en 1972, se considera el término “estudio de casos” como un *umbrella term* (un término paraguas) que se define ampliamente como “*un conjunto de métodos y técnicas de investigación centradas en el estudio en profundidad de un ejemplo o caso*” (en Pérez Serrano, 1994, p. 90), definición con la que en principio se identifica este estudio, aunque debemos concretar algunos extremos. Esta metodología se interesa más por el análisis, la interpretación y la comprensión, que por la explicación mediante contraste de hipótesis, siendo también pertinente en aquellos objetivos y objetos de estudio que no permiten dicho contraste y donde el propósito (como señalan Guba y Lincoln, 1981) es descubrir las propiedades de la clase a la cual pertenece el caso o casos estudiados.

La investigación de casos múltiple es un esfuerzo especial por examinar un fenómeno o acontecimiento que tiene multitud de partes, escenarios o configuraciones (Stake, 2006). Cada parte, escenario o configuración se estudia en su contexto y es su especificidad lo que los convierte en casos de la investigación. Aunque los casos tienen sus historias que

contar, el propósito central de la investigación reside en el conjunto de esos casos y en el fenómeno común exhibido en cada uno de ellos. Lo que se busca es comprender mejor cómo un fenómeno, un programa o una política determinada opera en diferentes casos. La singularidad de cada caso es interesante en la medida en que revela información desconocida sobre el fenómeno en el conjunto. Se trata de averiguar cómo los temas de la investigación cruzan los diferentes casos y en ese cruce se produce la comprensión del fenómeno. Para comprender el conjunto se intenta observar cada caso en su especificidad, buscando una interrelación entre las preguntas generales de la investigación y aquellas particulares de cada caso. Asimismo, parte de la presunción de que la gestión e implementación de programas y la gestión política puede ser más clarividente si se apoya en la comprensión de casos específicos para explorar como operan las funciones generales a nivel local.

En definitiva consiste en el análisis sistemático, descriptivo, intensivo y holístico de una entidad singular, caracterizado por su intención de “comprender la realidad” buscando los principales factores que la configuran como es, aunque también participa de los objetivos generales de toda indagación rigurosa o científica: describir, comprender (encontrar la significación de los datos por la posición que ocupan en el campo situacional) explicar (sin causalidad) para, a partir de aquí, poder informar sobre las tendencias que muestra con insistencia esa realidad, contribuir a la toma de decisiones, y estudiar mejor otras realidades semejantes o esa misma realidad (Gomm, Hammersley and Foster, 2000).

Desde un punto de vista epistemológico, la lógica inductiva que subyace al estudio de casos adolece de debilidades innegables en su capacidad de generalización y predicción. Por ello, en este estudio se parte de un marco teórico sólidamente construido a partir de la revisión de la evidencia teórica y empírica disponible, que nos aleja intencionadamente del método meramente heurístico utilizado en muchos estudios de caso. Eso sí, para no entrar en contradicción con este método, el marco teórico utilizado como hipótesis de trabajo ha estado sujeto a reajustes a medida que avanzaba el estudio.

De acuerdo con el diseño, el estudio tiene por objeto algunas CC.AA. concretas, que son suficientemente representativas desde el punto de vista del tema estudiado

(constituyen “casos”), y los resultados del mismo han de tener un carácter de generalidad suficiente para que las conclusiones y recomendaciones tengan cierto grado de validez en otros contextos de similares características. Sus resultados, por ello, pueden contribuir a acometer posteriores estudios de ésta u otra naturaleza que confirmen o desestimen las tendencias y conclusiones identificadas en éste.

Desde la perspectiva evaluativa, el diseño se estructura en torno a las dimensiones propuestas por Stufflebeam y Shinkfield (1985 y 1996) en su *modelo de evaluación global C.I.P.P.* (Contexto-Entrada-Proceso-Producto), que por otra parte son coherentes –aunque desde diferente perspectiva- con las dimensiones del modelo teórico adoptado en este estudio.

Con este diseño acometemos una primera aproximación al estudio de las relaciones entre el proceso de diseño, negociación y aplicación de determinadas políticas públicas, y la satisfacción que manifiestan con ese proceso los actores y destinatarios de las mismas. Para ello hemos sometido ese proceso a un análisis detallado de sus indicadores principales y de su interacción en el contexto de cada Comunidad Autónoma, utilizando como herramienta de trabajo un “modelo teórico tentativo” (detallado en las páginas siguientes), utilizado como hipótesis de trabajo que se va contrastando y ajustando durante el estudio.

Queremos destacar que la gestación y aplicación de las políticas sobre Orientación y apoyo de cada Comunidad Autónoma se analizan en su contexto económico, político, sociocultural y social, pues aunque hay aspectos ya consensuados sobre las políticas eficaces en materia de Orientación, no puede afirmarse que haya procesos y políticas universalmente válidos.

### *Población y muestra*

Este estudio constituye la fase empírica del estudio teórico-descriptivo realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)<sup>3</sup> en 2006-2007 (Grañeras y

---

<sup>3</sup> Posteriormente el CIDE pasó a ser el Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

Parras, 2008) sobre la Orientación educativa (evolución, conceptualización, modelos, etc.) y su situación en España y en el contexto internacional. En él se describen las principales diferencias halladas en los sistemas de Orientación vigentes en las Comunidades Autónomas, apareciendo dos grupos de Comunidades, aquellas que desde los años 90 (periodo regulado por la LOGSE) parecen mantener el mismo modelo y estructuras de Orientación y apoyo (y que apenas han legislado al respecto, más allá de algunas circulares o instrucciones al principio de curso), y aquellas que han introducido algún cambio estructural –bien en las etapas/centros de educación infantil y primaria, bien en secundaria, o en ambos casos. Este hallazgo hace que el CIDE considere de gran interés acometer el estudio de los factores que han llevado a esas diferencias, con el fin de propiciar un diálogo de políticas que ayude a las Administraciones en sus procesos de toma de decisiones.

En consecuencia, *la población* objeto de este estudio viene definida por aquellas CCAA. que en la fecha de inicio (2007/2008) habían implantado sistemas de Orientación educativa distintos al que perfilaba la LOGSE<sup>4</sup>, para las etapas de educación infantil, primaria y/o secundaria obligatoria. En concreto, en ese caso había cinco: Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco<sup>5</sup>.

En segundo lugar, consideramos de interés seleccionar un sexto caso que sirviera de instancia de comparación entre aquellas Comunidades que –al menos en la normativa vigente- mantienen la estructura y el modelo perfilados en la LOGSE. En la selección de la Comunidad de Madrid con este propósito, fue decisiva la constatación de ser que en esta Comunidad se avistaba un replanteamiento a corto-medio plazo del sistema vigente, a tenor de algunos pronunciamientos de la Administración educativa. De hecho, ya iniciado este estudio la Consejería de Educación anunció en rueda de prensa la previsión de extinción de al menos parte de los equipos externos (EOEP), y la creación de unidades de orientación en los centros de primaria utilizando esos recursos. Este

---

4 Modelo de Orientación de enfoque educativo-preventivo vinculado a mejorar la atención a la diversidad en el marco del currículo, soportado por una estructura externa de apoyo para los centros/etapas de infantil y primaria, e interna: tutoría de grupo/aula en todos los centros/etapas, y Departamento de Orientación para los centros/etapa de secundaria.

5 Hay que precisar que, en el momento de iniciarse el estudio, Baleares y Cantabria estaban comenzando apenas a desarrollar una nueva normativa, por lo que no se incluyeron como casos. Más recientemente otras CCAA han incorporado cambios estructurales.

hecho supuso una reorientación del estudio de este caso hacia una doble finalidad, pues iba a mantener la misma política (normativa LOGSE) durante el periodo de realización de esta investigación, pero suponía una ocasión privilegiada de analizar también los procesos y consecuencias de una determinada política de gestación y gestión del cambio.

Por tanto, la muestra final está configurada por 6 Comunidades: una representación de las CC.AA que mantienen la estructura y el modelo LOGSE (Madrid) y la población de CC.AA. que habían introducido nuevas estructuras y/o modelos (Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco)<sup>6</sup>.

### **Desarrollo de un modelo teórico *ad hoc* como marco común para el Estudio Múltiple de Casos**

El estudio de la realidad no puede acometerse sin explicitar el modelo teórico desde el que se acomete el análisis. El análisis de las políticas públicas en general, y de las que regulan los sistemas (modelo + estructuras) de Orientación en particular, constituyen los *constructos* que se han operativizado en esta investigación, y situado en una estructura de relaciones que constituyen una hipótesis de trabajo y una herramienta imprescindible para el análisis, la interpretación, la comparación y la formulación de conclusiones.

La elaboración y contraste empírico del modelo teórico elaborado para el estudio de las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela constituyen, en sí mismos, un resultado de esta investigación del que no hay precedentes, como demuestra la revisión de la literatura, por lo que puede considerarse una aportación inédita que, lógicamente, necesitará contrastes ulteriores.

El modelo no sólo responde a las variables que según la literatura pueden considerarse significativas en el diseño y desarrollo de políticas públicas en educación, y de aquellas específicamente relacionadas con la Orientación y el apoyo a la escuela, sino que se

---

<sup>6</sup>En los anexos se detalla el estudio de casos para cada una de las Comunidades Autónomas participantes donde constan los datos muestrales específicos de cada una de ellas.

ajusta al *modelo teórico de evaluación global de programas* que contempla las dimensiones de contexto, inputs, procesos y resultados.

El modelo teórico elaborado antes de acometer el trabajo de campo, se estructura en seis dimensiones que desempeñan unas funciones definidas en el modelo (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones del modelo teórico y funciones en el estudio

Dimensión del modelo	Funciones en el estudio
I. Indicadores de contexto.	Marco interpretativo (contexto)
II. Indicadores y categorías de análisis sobre las políticas públicas en materia de educación, de la Comunidad Autónoma “en el momento de gestación” del nuevo sistema de Orientación.	
III. Sistema de orientación y apoyo vigente.	Análisis de políticas públicas (procesos de diseño, gestión y desarrollo)
IV. Proceso de diseño del actual sistema de orientación y apoyo a la escuela (OyAE). Factores que llevaron a la CA a optar por una nueva estructura y/o modelo.	
V. Gestión del cambio, difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo escolar (OyAE).	
VI. Valoración del proceso de diseño, gestión y funcionalidad del nuevo sistema de OyAE	Análisis de políticas públicas (valoración de los destinatarios; aproximación a los resultados)

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 2, cada dimensión se concreta en un conjunto de subdimensiones, y éstas a su vez en indicadores (expresables en magnitudes) o categorías de análisis (indicadores de naturaleza cualitativa).

Tabla 2. Modelo teórico de análisis de las políticas públicas en materia de Orientación y Apoyo a la Educación: una hipótesis de trabajo

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES E INDICADORES
<p><b>I. Indicadores de contexto (marco interpretativo)</b></p>	<p><i>I.1. Indicadores generales</i></p> <p>I.1.1. Indicadores demográficos y territoriales</p> <p>    I.1.1.1. Extensión de la Comunidad Autónoma</p> <p>    I.1.1.2. Número total de habitantes</p> <p>    I.1.1.3. Densidad de la población</p> <p>    I.1.1.4. Tasa de población urbana y rural</p> <p>    I.1.1.5 Tasa de inmigración</p> <p>    I.1.1.6. Otras peculiaridades poblacionales de la C. Autónoma de interés.</p> <p>I.1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad:</p> <p>    I.1.2.1. PIB per cápita</p> <p>    I.1.2.2. Coeficiente Gini (o bien el coeficiente de distribución de la riqueza que utilice el Instituto Nacional de Estadística, INE)</p> <p>I.1.3. Tasas de desempleo y ocupación (desagregadas por edad –especialmente jóvenes-, sexo, e inmigrantes).</p> <p><i>I.2. Indicadores educativos (en el sistema no universitario)</i></p> <p>I.2.1. Tasas de alfabetización de la población (por edad y sexo)</p> <p>I.2.2. Nivel de estudios de la población activa</p> <p>I.2.3. Población escolar (en términos absolutos)</p> <p>I.2.4. Tasas netas de escolarización por etapas (infantil, primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria).</p> <p>I.2.5. Resultados escolares:</p> <p>    I.2.5.1. “<i>Esperanza de vida escolar</i>” en el sistema formal a los 6 años.</p> <p>    I.2.5.2. Tasas de repetición (total y por etapas: primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria)</p> <p>    I.2.5.3. Tasas de absentismo escolar en primaria y secundaria (obligatoria y postobligatoria).</p> <p>    I.2.5.4. Tasas de fracaso escolar: alumnado que termina la escolaridad sin titulación de ESO.</p> <p>    I.2.5.5. Proporción de la población que sigue estudios universitarios y FP.</p> <p>I.2.6. Tasas de alumnado inmigrante (por etapas; comparación pública/privada)</p> <p>I.2.7. Otros indicadores o aspectos relevantes y actuales que, a juicio del equipo de cada Comunidad Autónoma, afecten a la educación y la orientación.</p>



DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES E INDICADORES
<p><b>II. Indicadores y categorías de análisis sobre las políticas públicas de la Comunidad Autónoma en educación en el momento de gestación del sistema actual (marco interpretativo)</b></p>	<p><i>II.1. Gasto público en educación:</i>                      II.1.1. Porcentaje del PIB asignado a educación sobre el total del PIB de la C. Autónoma;                      II.1.2. Gasto público en educación <i>no universitaria</i> (<u>total y por etapas</u>) sobre el total del gasto público en educación.                      II.1.3. Gasto “por alumno/por etapas” como porcentaje del PIB (calidad del gasto).  <i>II.2. Gasto privado en educación</i>  <i>II.3. Mapa escolar:</i>                      II.3.1. Titularidad (red pública/privada/concertada, etc.);                      II.3.2. Organización del mapa escolar (sectores/distritos/comarcas según el criterio de zonificación que utilice la C.A.)                      II.3.3. Tipología de centros (considerar variables como el agrupamiento o separación de etapas en un mismo centro; concentración escolar versus mantenimiento escuelas incompletas o unitarias; inclusión de la FP en centros de secundaria versus centros integrados, etc....)  <i>II.4. Criterios de escolarización (normativa vigente que regula las decisiones de las comisiones de escolarización).</i>  <i>II.5. Calendario escolar (número de semanas lectivas y de horas lectivas anuales)</i>  <i>II.6. Jornada escolar (partida/intensiva) en todas las etapas y en centros públicos (se necesita normativa y situación de los centros públicos (por etapa) en las dos modalidades.</i>  <i>II.7. (QUÉ SE HACE) Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad (becas, educación compensatoria, medidas de atención a necesidades educativas especiales y específicas).</i>  <i>II.8. (QUIÉN LO HACE) Educación formal y no formal: funciones y nexos entre el sector público y el tejido asociativo en la atención a la diversidad en la educación obligatoria.</i>                      II.8.1. Grado de externalización de la atención a la diversidad. Educación formal y no formal: funciones y nexos entre el sector público y el tejido asociativo en la atención a la diversidad en la educación obligatoria (aulas de enlace, PCPI, diversificación curricular, otras medidas generales y específicas). Se trata de estimar en qué medida, en la etapa obligatoria, se “externaliza” la respuesta al alumnado con más dificultades, o se mantiene una respuesta en el sistema escolar, aunque se haga en colaboración con organizaciones el entorno.                      II.8.2. Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad: se trata de un recorrido muy breve desde los SOEV y la estructura LOGSE a nuestros días; de las fases por las que ha pasado la Orientación con especial énfasis en el <i>análisis de la evolución de la oferta pública</i> disponible y de la <i>demanda</i> (demanda del profesorado, familias, alumnos, etc.) El resumen puede ocupar 2 páginas. Es una revisión que suele estar ya hecha, bien por especialistas o en el <i>preámbulo y exposiciones de motivos</i> de los textos legales.</p>
<p><b>III. Análisis del diseño del</b></p>	<p><i>III.1. Motivos, referentes o criterios utilizados</i></p>

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES E INDICADORES
<p><b>actual sistema de orientación y apoyo escolar. Factores que llevaron a la CA a optar por una nueva estructura y/o modelo</b> (análisis de políticas públicas)</p>	<p>III.1.1. La insatisfacción con el sistema anterior (generalmente será el previsto en la LOGSE) debido a criterios de eficacia, coste, capacidad para dar respuesta a las nuevas demandas u otros motivos).</p> <p>III.1.2. Tomar como referente otros modelos territoriales: autonómicos, europeos, etc.</p> <p>III.1.3. Factores territoriales o poblacionales de la C.A que demandaban un cambio (extensión, densidad, ruralidad, inmigración,...).</p> <p>III.1.4. Características de la red de centros públicos (atendiendo a las categorías señaladas en el mapa escolar, ver dimensión II)</p> <p>III.1.5. El ajuste a la política educativa regional o estatal:</p> <p>    III.1.5.1. Política presupuestaria (coste del modelo).</p> <p>    III.1.5.2. Ajuste del modelo de Orientación al tipo de educación que se pretende (función más inclusiva, o más selectiva y competitiva).</p> <p>    III.1.5.3. (vinculado con el criterio anterior) Se decide optar por un determinado “<i>modelo teórico</i>” de intervención orientadora que se considera mejor (podría ser más clínico y paliativo o más educativo y preventivo; para todos o solo para alumnado con problemas ¿Orientación como derecho o como servicio?; de enfoque exclusivamente curricular o de enfoque integral; relación simétrica y de colaboración VS orientador como experto (relación asimétrica, etc.).</p> <p>    III.1.5.4. Opción por una política más multisectorial-integral (intención de armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales, etc), no limitada a las “paredes” de la escuela.</p> <p>    III.1.5.5. Distribuir y coordinar mejor la intervención de distintos especialistas y/o servicios en las tareas de apoyo (orientadores, educadores y trabajadores sociales, profesionales de la salud, mediadores interculturales, etc.)</p> <p>III.1.8. Utilización de informes de evaluación y de inspección</p> <p>III.1.9. Resultado de consultas explícitas realizadas por la Comunidad Autónoma:</p> <p>    III.1.9.1. Existencia de un plan de análisis de necesidades sistemático e intencional (reflejado en un documento).</p> <p>    III.1.9.2. Consultas sistemáticas o incidentales a expertos, profesionales, otros administradores, etc.</p> <p>III.1.10. Otros factores relevantes a juicio de la CA.</p>
<p><b>IV. Análisis de la gestión del cambio y de la difusión, apropiación y generalización del sistema de orientación y</b></p>	<p>IV.1. <i>Gestión y administración del cambio</i></p> <p>    IV.1.2. Criterios utilizados para la reorganización de las estructuras de Orientación y apoyo a la escuela (de eliminación/actualización/ajuste/ sustitución).</p> <p>    IV.1.3. Existencia (o no) de una fase experimental. Incorporación de ajustes después de la fase experimental.</p>

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES E INDICADORES
<p><b>apoyo a la educación.</b></p>	<p>IV.1.4. Información sobre el proceso de cambio (durante su gestación)</p> <p><i>IV.2. Difusión, apropiación y generalización del sistema de orientación y apoyo una vez aprobado y regulado</i></p> <p>IV.2.1. Existencia de un plan de difusión a la comunidad educativa.</p> <p>IV.2.2. Existencia de un plan de generalización paulatina.</p> <p>IV.2.3. Existencia de un plan de financiación.</p> <p>IV.2.4. Existencia de un plan de formación de los orientadores.</p> <p>IV.2.5. Existencia de un plan de seguimiento (mecanismos previstos para la mejora de la respuesta orientadora a medio y largo plazo).</p>
<p><b>V. Análisis del sistema de orientación y apoyo resultante</b> (análisis de las políticas públicas)</p>	<p><i>V.1. Modelo teórico que subyace al modelo institucional de la C.A (para qué): más clínico y paliativo, más educativo y preventivo; para todos/para alumnado con problemas; solo enfoque curricular o enfoque integral; simétrico/experto, etc. ¿La Orientación como derecho o como servicio?.</i></p> <p>V.1.1. Organización (qué, quién, dónde y cuántos).</p> <p>V.1.2. Estructura: unidades externas o internas a los centros. Sectorialización.</p> <p>V.1.3. Distribución de funciones entre servicios y profesionales (atención temprana, diagnóstico, dictamen de escolarización, asesoramiento psicopedagógico a los centros, orientación familiar, orientación académica y profesional, coordinación de tutores, participación en planes y proyectos de los centros, etc.) (quiénes).</p> <p>V.1.4. Funciones que desempeña cada profesional en la estructura y en el modelo:</p> <p>V.1.4.1. Funciones de los orientadores (psicopedagogos) en la normativa (incluyendo la función docente: materias, horas/semana, etc.). Contraste con las funciones que otros le demandan y con las que realiza (lo que hacen).</p> <p>V.1.4.2. De los profesores de PT y otros especialistas.</p> <p>V.1.4.3. De los educadores sociales</p> <p>V.1.4.4. De otros agentes de la orientación y apoyo a la escuela.</p> <p>V.1.5. Opción por un sistema público, privado o mixto de provisión de orientación y apoyo a los centros.</p> <p>V.1.6. Competencias profesionales que demanda el modelo a los orientadores (psicopedagogos)</p> <p><i>V.2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas Administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares (incluyendo la política presupuestaria):</i></p> <p>V.2.1. Criterio administrativo (coordinación territorial), es decir, entre el Estado, la Comunidad Autónoma, los ayuntamientos y los centros.</p> <p>V.2.2. Criterio sectorial (coordinación intersectorial): entre las administraciones educativa, sanitaria, asuntos sociales,</p>

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES E INDICADORES
	<p>trabajo, etc.</p> <p>V.3. Recursos:</p> <p>V.3.1. Financieros:</p> <p>V.3.1.1. Existencia (o no) de una memoria económica</p> <p>V.3.1.2. Previsión de financiación a lo largo de las distintas fases desde la gestación a la generalización del cambio.</p> <p>V.3.1.3. Capítulos de gasto conforme a los presupuestos generales del Estado</p> <p>V.3.1.4. Análisis de coherencia de la memoria económica con el sistema institucional de apoyo</p> <p>V.3.2. Recursos Humanos</p> <p>V.3.2.1. Profesionales que intervienen en el sistema de apoyo. ¿A quién se considera implícita o explícitamente agente de orientación?</p> <p>V.3.2.2. Ratio orientador o equipo-alumnado-centros (por etapas). De acuerdo al criterio UNESCO = 250 alumnos/orientador.</p> <p>V.3.3. Dotación, equipamiento, materiales: dónde se ubican los recursos a disposición de los profesionales: en los centros, en los centros de recursos, en los centros de profesores, en centros zonales, comarcales, regionales...).</p> <p>V.3.4. Comunitarios: previsión de la participación y vinculación de la comunidad (organizaciones sociales, empresariales, sindicales, etc.) en la orientación y el apoyo a los centros.</p>
<p><b>VI. Valoración del nuevo sistema</b> (aproximación a los resultados)</p>	<p>VI.1. Valoración del sistema vigente en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas:</p> <p>VI.1.1. Funcionalidad de la estructura: aula, centro, sector.</p> <p>VI.1.2. Descriptores del modelo: educativo/clínico; colaborador/experto; interno/externo; preventivo/remedial.</p> <p>VI.1.3. Funciones asignadas a los orientadores.</p> <p>VI.1.4. Coincidencia del sistema con las expectativas y deseos.</p> <p>VI.2. Valoración de las consecuencias del modelo y de la estructura para la mejora de la calidad y la equidad de la educación (opinión de los destinatarios).</p>

Fuente: elaboración propia

## Técnicas de recogida de información, instrumentos y fuentes

### – Técnicas de recogida de información

Las técnicas seleccionadas son de enfoque cualitativo: análisis documental, entrevistas a expertos (en ocasiones, son entrevistas en profundidad, grupos de discusión y comunicación personal).

#### ❖ ANÁLISIS DOCUMENTAL

Sus finalidades son:

- Recoger información sobre un conjunto relevante de indicadores, que permita una descripción objetiva del contexto (dimensión I) y de la política educativa (dimensión II) tal y como se definen en el modelo teórico, para que sirvan de marco interpretativo.
- Identificar los motivos, referentes y criterios que guiaron el cambio de sistema de Orientación y apoyo a la escuela (dimensión III), y cómo se gestionó este cambio en su momento (dimensión IV), de acuerdo con lo expresado en la *documentación oficial*.
- Describir el sistema resultante y vigente, a partir de lo expresado en la documentación oficial (dimensión V).

#### ❖ ENTREVISTAS A EXPERTOS / ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Sus finalidades son:

- Identificar los factores más importantes que, a juicio de la Administración educativa y de otros agentes privilegiados, llevaron a la adopción de un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.
- Identificar las características básicas que, desde la perspectiva de la Administración y de otros agentes privilegiados, definieron los procesos de cambio del sistema de Orientación: su diseño, difusión, generalización, etc.

- Conocer algunos aspectos concretos del sistema resultante, desde el punto de vista de la Administración y de otros agentes privilegiados, con una aproximación tanto descriptiva como evaluativa y prospectiva.

❖ GRUPOS DE DISCUSIÓN (*FOCUS GROUP*)

Es preciso diferenciar entre “grupo de discusión” y “entrevista grupal” (Tabla 3, optándose en este estudio por la primera técnica.

Tabla 3. Diferencias entre grupo de discusión y entrevista grupal

“Grupo de discusión”	“Entrevista grupal”
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interesa estimular la discusión y a través de ella comprender el significado y las normas que subyacen en las respuestas del grupo y así acceder a las perspectivas profesionales que articulan sus opiniones con respecto a la orientación a través del análisis del cambio de modelo de orientación.</li> <li>– Las respuestas no serían tan evidentes y pegadas a nuestro guión de estudio, hay que entresacarlas, pero se pueden inferir las perspectivas de los convocados y se les ofrecería una oportunidad para construir un discurso más o menos compartido con respecto al cambio de las políticas sobre orientación.</li> <li>– El papel del moderador es más de facilitador y menos de controlador, pero conduce la discusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tiene como objetivo recabar las respuestas de grupo y adopta una dinámica muy directiva.</li> <li>– Tendríamos respuestas directas a las preguntas que se plantean en el protocolo de nuestro estudio.</li> <li>– El papel del moderador es de control y ajuste al guión.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Su finalidad es doble: identificar las razones del cambio del sistema regional de orientación y cuál es el grado de satisfacción con el nuevo modelo (en relación con el anterior y con las necesidades y demandas de profesores, alumnos, profesionales de apoyo, etc.), y contrastar la información recogida mediante análisis documental y entrevistas.

Los objetivos específicos de información de los grupos son los siguientes:

- Conocer la relación de los profesionales de la orientación con el nuevo sistema: conocimiento previo y durante la gestión del cambio, percepción y valoración del nuevo sistema en comparación con el anterior (LOGSE u otro), capacidad de satisfacer las necesidades educativas.
- Determinar el grado de identificación y apropiación que los profesionales hacen de las características y valores que promueve el nuevo sistema.
- Identificar los factores que estos profesionales consideran que ha impulsado (apoyos y sistema de acompañamiento) o/y obstaculizado el cambio de sistema (barreras o frenos)
- Identificar la repercusión del nuevo sistema en el ejercicio de las funciones de los miembros del grupo (profesionales de la orientación, tutores, etc.).
- Analizar cómo formulan sus demandas y expectativas en relación al sistema de orientación (quiénes, qué, cómo, dónde, cuándo).

#### ORDEN DE UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS

El refinamiento progresivo de la red de recogida de información, y la mejor triangulación, recomendaban seguir un orden en la aplicación de las técnicas (análisis documental, entrevistas, grupos de discusión, sucesivamente), aún con la consciencia de la existencia de condicionantes que pueden alterar el orden indicado, como así ha sido en algunas CC.AA.

##### – *Instrumentos de recogida de información*

Se utilizaron protocolos para realizar el análisis documental, y guiones para la entrevista en profundidad, para los grupos de discusión y para las comunicaciones personales (ver Anexos).

##### – *Procedimiento*

El procedimiento utilizado para aplicar las técnicas de recogida de información durante el trabajo de campo se recoge en las orientaciones que se siguieron en los trabajos de campo de las Comunidades Autónomas, y que se exponen sintéticamente a continuación.

❖ ANÁLISIS DOCUMENTAL

Orientaciones de carácter general seguidas en el proceso:

- a. Consultar los diarios oficiales de las CC.AA. donde se recoge la normativa autonómica en materia de educación y Orientación, así como, la base de datos sobre legislación de la educación en España, tanto estatal como autonómica (<http://leda.mcu.es/>).
- b. Identificar mediante la *comunicación personal* y en las entrevistas a expertos los documentos técnicos relevantes para el estudio que no estén publicados, así como las personas, departamentos u organizaciones que pueden disponer de copias.
- c. Prestar especial atención a los centros o servicios que asumen la *línea institucional de la formación de los profesionales de la orientación*. De forma particular a la acción desarrollada por los Centros de Profesores (o denominación equivalente según el territorio). La consulta de los Memorándum de actividades de estos centros puede ser interesante para identificar las acciones desarrolladas por éstos con los profesionales de la orientación para dar una respuesta consensuada a las propuestas de cambio dictadas por la Administración.
- d. Asimismo, también se presta atención a:
  - Los informes de *evaluación del sistema educativo* (Instituto de Evaluación de la C.A.)
  - Informes de los Servicios de Inspección.
  - Información de otros actores relevantes: documentos generados por movimientos de renovación pedagógica (MRP), AMPA, asociaciones profesionales de orientadores, etc. También pueden considerarse a informantes que no son miembros de la Administración pero tuvieron un papel relevante, por ejemplo, en la conceptualización del modelo de Orientación (especialistas universitarios u otros).
- e. Para localizar la documentación relacionada con la financiación de la primera fase de implantación del nuevo sistema de Orientación es útil revisar las siguientes fuentes:



- Informes anuales oficiales sobre la situación del sistema educativo regional.
- La Ley de Presupuestos Generales de la C.A. para el periodo objeto de estudio: preámbulo, presupuesto de las distintas áreas, presupuesto de educación, distribución del presupuesto de educación por programas, evolución por capítulos y partidas más importantes. En los distintos territorios habrá que valorar si el gasto educativo que realizan las familias es un dato a tener en cuenta y, también, si es relevante incorporar información sobre el presupuesto destinado a educación por parte de las administraciones locales o provinciales.

#### ❖ ENTREVISTAS A EXPERTOS

Se realizan entrevistas semiestructuradas, con un guión orientativo. Se trabaja con preguntas más o menos abiertas en forma de guía y el informante responde a ellas con libertad, siendo importante combinar el seguimiento de la guía con la apertura a la manera particular que tenga el entrevistado de hablar de los temas contemplados en la guía y de algún otro pertinente desde su punto de vista.

Se requiere por parte del entrevistador una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía, teniendo siempre presentes las preguntas de investigación junto con una buena visión general del discurso con el fin de ir adaptando la guía al curso de la entrevista.

Es clave enfocar la entrevista y al entrevistado hacia el tema objeto de investigación, evitando la entrevista retórica que resulta de una charla inconsistente que impide entrar en el juego de pregunta-respuesta; otro riesgo a evitar es la información de carácter personal, confidencial y las cuestiones internas o intrigas.

Se hace una aplicación piloto de la guía de entrevista usando juego de roles para mejorarla y anticipar posibles imprevistos en su desarrollo. En definitiva la guía de entrevista debe cumplir una doble función: mejorar la competencia del entrevistador y centrar la intervención del informante.

❖ GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para ayudar al logro de los objetivos se utilizarán dos estrategias por sesión:

- Destinar al menos 1 hora al debate abierto del grupo en torno a los ejes de los temas clave previstos en el guión.
- Finalizar la sesión con un breve cuestionario individual –de respuesta cerrada- en el que se recoja la posición/opinión de cada miembro del grupo en cuanto a las cuestiones específicas en que nos interesa tener claras las posiciones.

Se han utilizado los siguientes *criterios de estructuración de grupos* por considerarlos, a priori, elementos que pueden estar en la base de posiciones diferentes entre los profesionales de la orientación en relación con los objetivos básicos que se pretenden cubrir con el estudio.

- Criterios generales de estructuración para todos los grupos:
  - Enseñanzas de régimen general.
  - Titularidad pública de los centros con los que trabajan los profesionales de la orientación.
  - Representatividad de los convocados conforme a los criterios de zonificación que organicen el territorio de la Comunidad Autónoma.
  - Número de personas recomendado por grupo: entre 6 y 8. Hay que considerar que cuanto más “expertos” sean los miembros del grupo, más necesidad hay de disponer de tiempo para expresarse y comunicarse; puede convenir en ese caso hacer un grupo reducido, siempre que se asegure la participación de actores clave.
  
- Número y tipología de grupos de discusión:

Se trata de una decisión importante. Después de valorar distintas consideraciones y aportaciones, se decidió que los perfiles de los grupos debían ser los siguientes:

1. *Grupo con responsables de la Administración educativa* que tienen un papel significativo y diferenciado en el sistema de orientación de la C.A. (estructuras de orientación y apoyo).

Mientras la entrevista se reserva para aquellos responsables de las administraciones que hayan estado o estén actualmente implicados en el diseño y la puesta en marcha del nuevo sistema de orientación y apoyo (Consejero, Director General, Presidente del Consejo escolar, etc.), hay responsables de otro nivel en la Administración cuya información y opinión es esencial recabar, y con los que se podría hacer un grupo de discusión. Nos referimos a responsables jefes de servicio, jefes de dirección territorial, coordinadores de programas, asesores provinciales en materia de orientación, responsables de centros de recursos específicos, de centros de asesoramiento, de centros de apoyo a la formación e innovación (si la orientación depende de ellos), a técnicos procedentes de otras administraciones (como Sanidad o Asuntos Sociales) con presencia en el sistema de orientación de la Comunidad.

2. *Grupo con directores o jefes de estudios de centros de primaria y secundaria*

Tienen mucha información e incidencia en la viabilidad de la orientación en el centro, la coordinación de tutores, etc. Asimismo, con su inclusión se da un espacio en el proyecto a la “variable centro educativo”. El centro es el referente en la intervención de todos los recursos de supervisión y asesoramiento psicopedagógico con los que cuentan los sistemas pero, sobre todo, es fundamental en el paso de una estructura externa a interna o mixta por etapas (con los distintos grados observados en las CC.AA.). Además, en algunas comunidades se han desarrollado planes de innovación y mejora de la orientación, como antesala del nuevo sistema en gestación, y la valoración de los centros es relevante.

3. *Grupos de tutores y otros profesionales del sistema de orientación y apoyo* (orientadores, docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, educadores y trabajadores sociales o análogos).

Hay al menos dos formas de organizar a estos actores en los grupos de discusión:

- Por etapas: se pueden constituir dos grupos de discusión:
  - Uno de primaria.
  - Otro de secundaria.
- Según la estructura de apoyo: dos grupos de discusión:

- Un grupo con profesionales de estructuras externas de apoyo.
  - Un grupo con profesionales de estructuras internas (departamentos o unidades de Orientación).
- Criterios generales y específicos a tener en cuenta en la organización de grupos de discusión:

Se da el caso de que, en algunas CCAA., el criterio de la estructura (externa-interna-mixta) coincide con la etapa educativa (infantil-primaria/secundaria), por lo que esta distinción no existe, pero en otras comunidades no es así.

También hay algunos otros criterios generales a tener en cuenta en la formación de este grupo:

- Es importante utilizar un criterio de selección vinculado a la carrera profesional: al menos 5 años de ejercicio profesional. Con ello se propicia que emerja una mayor experiencia y perspectiva sobre el tema.
- Asociado al anterior criterio, habría que jugar con ciertos intervalos de edad: entre 25 y 35; y entre 36 y 50.
- Cierta equilibrio de sexos.
- Representación de la formación inicial: licenciados en psicología/en pedagogía/en psicopedagogía/diplomados en educación social/otras acorde con los perfiles que el sistema de cada CCAA incorpore.
- Representación del contexto urbano y rural.

- Criterios específicos:

Como señalábamos anteriormente, en algunos casos han de configurarse grupos representativos en función de la estructura (interna/externa) y también teniendo en cuenta las etapas educativas:

- a. Etapa educativa: infantil/primaria y secundaria.

- b. Estructuras: externas (equipos, servicios, centros...) y estructuras internas (departamentos o unidades de Orientación).

Asimismo, se proponen algunas medidas para favorecer la realización de los grupos en tiempo y forma y en consonancia con el calendario fijado para el conjunto del estudio:

- Elegir fechas asumibles para las personas convocadas, teniendo en cuenta que el trabajo campo se inicia en el último trimestre del curso escolar.
- Valorar si para la realización de los grupos es aconsejable utilizar los canales y sedes que habitualmente utiliza la Administración para dirigirse o trabajar con este colectivo, o es preferible elegir espacios independientes.
- Para facilitar la captación, y en función del número de orientadores, se aconseja manejar una base de datos que permita contar al menos con dos personas de un mismo perfil, con el fin de permitir su sustitución, en caso de necesidad.

Se descarta la posibilidad de trabajar con “grupos sociales preexistentes”, es decir que tienen una historia de relación o colaboración (grupos pertenecientes a un mismo centro, departamento o equipo...) porque aunque pueden ofrecernos una visión más elaborada y ya confrontada del tema, no permiten controlar la variable centro, servicio... y dificultan cierto grado de generalización, pues su discurso será muy específico.

- Selección de los miembros de los grupos:

No es necesario aplicar el criterio de zonificación hasta sus últimas consecuencias, porque el grupo de discusión como técnica de investigación no se plantea la generalización a través de la selección muestral. El criterio de zonificación sería relevante si se tuviera información previa respecto de divergencias en la gestión y/o aplicación del cambio por zonas. Lo que es importante es seleccionar a los miembros del grupo en relación con el potencial y significatividad de su perfil (por funciones, por estructuras internas o externas, por etapas, por entorno rural/urbano...) para responder a las preguntas clave de investigación. Hay cuestiones contextuales (de los territorios) que han de explicitarse para que queden claras

las diferencias de los criterios de selección de los grupos empleados finalmente en el estudio de cada Comunidad Autónoma.

Los grupos de discusión, junto con las entrevistas en profundidad, son los instrumentos más potentes para acceder a un nivel de comprensión de mayor calado del que pueden ofrecernos el análisis de los documentos. Por ello se ha pensado de forma complementaria en la triangulación de fuentes y técnicas, como hemos venido argumentando.

– *Fuentes de información*

De acuerdo con los objetivos del estudio y con el modelo teórico de análisis, las principales *fuentes de información* han sido:

- Documentales:
  - Normativa legal de distinto rango y alcance.
  - Muestra de proyectos y planes de orientación de equipos y departamentos de orientación.
  - Otros documentos técnicos de interés.
- Personales:
  - Responsables de las unidades o servicios de la Administración autonómica de los que dependen los recursos de orientación, y aquellos a quienes compete (o competió) la configuración de las políticas vigentes.
  - Una muestra representativa de los actores clave, en cada caso:
    - Equipos directivos de escuelas, colegios e institutos.
    - Profesorado de infantil, primaria y secundaria.
    - Orientadores (con la denominación que reciban en cada C.A.)
    - Tutores
    - Asociaciones profesionales de orientadores.
    - Asociaciones de padres y madres.

Para propiciar un proceso sistemático de recogida de la información, el equipo de investigación de cada Comunidad se atuvo a unas orientaciones generales comunes, y para cada dimensión del modelo teórico descrito en páginas anteriores.

- Indicadores de las dimensiones I y II (contexto y entrada).
  - Informes estadísticos autonómicos y estatales, de carácter general y específicamente educativos.
  - Informes y estudios de los Consejos Escolares (estatal y de la comunidad autónoma), así como los Informes de evaluación del sistema que haya realizado la Administración educativa (ver especialmente Instituto de Evaluación).
  - La información sobre los indicadores de la dimensión I y hasta el indicador/categoría 5 (ajuste a la política educativa regional) de la dimensión II fueron recogidos por el Equipo coordinador, mientras que los equipos de las CC.AA. revisaron y completaron estos datos.
- Indicadores dimensión III. (motivos, referentes, criterios). Libros Blancos y preámbulos y exposiciones de motivos de la normativa que regula actualmente el sistema de orientación y apoyo a la escuela.
- Indicadores dimensiones IV y V (gestión del cambio y modelo resultante). Documentación oficial generada por la Consejería o Departamento de Educación, incluyendo normativa de rango diverso (circulares, instrucciones de inicio del curso, etc.)

### **Técnicas de análisis del contenido de documentos, entrevistas y grupos de discusión**

Teniendo en cuenta que la investigación se articula como un estudio de casos múltiple y que el estudio de cada C.A. se concibe como un caso, se ha mantenido como estrategia general de análisis la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glasser y Strauss (1967). Este procedimiento de análisis se desarrolla en tres etapas que progresivamente tienen mayor nivel inferencial.

Cada equipo de investigación (de las CC.AA. estudiadas) debía emplear un código para añadirlo a los documentos, a las entrevistas y a los testimonios de los grupos de discusión, de tal manera que se facilitase su citación y su búsqueda. Debía asignarse un código a cada documento analizado, cada entrevista y cada grupo de discusión para que pudiera ser incluido como testimonio y luego encontrado en los cuadernos de campo. Se usará como código la numeración asignada a cada variable en el sistema de indicadores del modelo teórico (ver tabla 2), por lo que se ha codificado hasta la última subcategoría. Así se inicia el primer paso de la codificación.

El análisis persigue descubrir patrones en los datos para entender mejor los fenómenos estudiados. La teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967) supone la creación de una *estructura de categorías* que va redefiniéndose hasta alcanzar un alto nivel inferencial, es decir de abstracción, porque muestra redes de categorías y las relaciones entre ellas, lo que permite ensamblar asertos, postulados, construir tipologías, etc.

El análisis comienza con la codificación que es el proceso por el cual los datos se desglosan, conceptualizan y se vuelven a vincular pero de forma novedosa. Es decir, se *trata de descomponer un texto* (derivado de entrevista, grupo de discusión) para acceder a una comprensión más sofisticada y asignar y desarrollar categorías y reorganizarlas y relacionarlas en el curso de la investigación.

a) Primer nivel: la codificación abierta:

Se trata de *expresar los datos verbales en forma de conceptos*. Se segmenta el texto según unidades de significado atendiendo a su sentido (pueden ser palabras individuales, secuencias breves de palabras, frases, párrafos, depende de la significatividad del contenido) y se asigna un código, que hace referencia a algunos de los conceptos incluidos en el sistema de dimensiones e indicadores que durante el análisis funciona como un sistema de categorías. Si no estuviera incluido en esta estructura habría que crear el código y se hacen comentarios para cada código especialmente los de nueva creación con el fin de justificar el añadido, o la interpretación de un código ya existente. Esto serían las notas de código. La revisión de las notas, la inclusión de nuevos códigos, la matización de otros va



produciendo la depuración de la estructura y su paulatina transformación para dar cabida a la información procedente del material textual. Se trataría de ir traduciendo los “códigos construidos”, es decir producidos deductivamente y que forman el sistema de indicadores, a códigos tomados de las expresiones de los entrevistados o “códigos in vivo”. Como resultado de la codificación abierta se obtiene:

- Una lista de los códigos y categorías que se asignaron al texto de las entrevistas.
- Las notas de código con las explicaciones que definen el contenido del código.
- Memorandos con observaciones llamativas sobre el material y pensamientos relevantes para el desarrollo de la teoría.

b) Segundo nivel: la Codificación Axial:

Se depuran y se diferencian las categorías procedentes de la categorización abierta, se seleccionan las que tienen una capacidad interpretativa mayor o tienen más sentido para la argumentación, son categorías axiales porque se ajustan con el mayor número posible de pasajes de los testimonios. Se desarrollan subcategorías de las categorías axiales. Se definen las relaciones entre categoría, esta explicación de las relaciones posibles entre el fenómeno estudiado y los conceptos que lo describen e interpretan configuran el paradigma de codificación. Se busca el mayor número de textos posibles en el material empírico para probar las relevancias de estas categorías.

c) Tercer nivel: la Codificación Selectiva:

Continúa la codificación axial aumentando la abstracción. Se ocupa de reducir o sintetizar la estructura anterior en una categoría o un número reducido de categorías centrales en torno a las que el resto de categorías se integran y se va construyendo la línea del relato de caso. Esa categoría central se vuelve a desarrollar en sus rasgos y dimensiones para relacionarse con el resto de categorías y subcategorías. El paradigma de codificación, la explicación del sistema debería reformularse. Y habría que confrontar esta estructura con

pasajes de los testimonios para asegurar la saturación teórica, es decir que ya no es posible añadir o cambiar categorías ni enriquecerlas o matizarlas.

La relación entre los dos últimos pasos de la codificación es interactiva y no tienen que realizarse tan drásticamente, dependerá del modus operando de cada equipo y de las características de su material empírico.

A este nivel los equipos debían *elaborar la línea del relato* y presentar un breve informe sobre el proceso de análisis seguido que podría incluir:

- un rotulo, un título, es decir una afirmación que en síntesis retrataría el caso (lema del caso)
- una descripción del caso aludiendo a las cuestiones claves de la investigación contextualizadas, traducidas, transformadas por el estudio empírico y una argumentación temática que justifican la interpretación dada. Ambos polos, el descriptivo y el argumentativo, construyen la línea del relato del caso y deben estar justificados con pasajes procedentes del material empírico.
- la estructura de categorías centrales y subcategorías axiales final acompañadas de pasajes del material empírico que justifiquen su relevancia y el paradigma de codificación, es decir la explicación de las relaciones entre categorías y subcategorías.

También es posible seguir el procedimiento de análisis de la *Interpretación Directa* (Stake, 1998), que permite inferencias más simples de primer nivel –alejándose poco de los datos originales y ofreciendo un análisis más descriptivo que interpretativo-, lo que facilita la comparación entre Comunidades.

En el caso de los grupos de discusión se acuerdan dos tipos de análisis:

- Intragrupo (independientemente de la composición más o menos homogénea de cada grupo, hay que esforzarse en no perder matices).
- Entre-grupos

Se puede aplicar un software específico para analizar los discursos (tipo *NUDIS* u otro), pero lo importante era ajustarse al menos a los criterios básicos de análisis lógico.

Tras describir las técnicas e instrumentos, y las orientaciones para el trabajo de los investigadores en las CC.AA. estudiadas, la Tabla 4 recoge la síntesis del análisis documental y el trabajo de campo llevado a cabo en los distintos territorios.

Tabla 4. Trabajo de campo realizado en las Comunidades Autónomas

COMUNIDAD AUTÓNOMA	TÉCNICAS		
	Análisis documental	Grupos de discusión	Entrevistas
Castilla La Mancha	(Por su extensión y variedad se especifica para cada caso en el Estudio de Casos de cada Comunidad Autónoma incluido en el CD	<p><b>10 grupos de discusión</b> con:</p> <p>TÉCNICOS DE LA ADMINISTRACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 grupo de Asesores provinciales de Orientación de Albacete, Cuenca, Ciudad Real, Toledo, Guadalajara</li> <li>- 1 grupo de Asesores de orientación de los Centros de Profesores (CEP)</li> <li>- 1 grupo de Asesores de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER)</li> <li>- 1 grupo de Coordinadores de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) de Albacete, Cuenca, Guadalajara, Toledo y Tomelloso (Ciudad Real).</li> </ul> <p>ORIENTADORES Y FIGURAS DE APOYO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo 1 (Orientadores Primaria):</li> <li>- Grupo 2 (Or. Secundaria)</li> <li>- Grupo 3. Or. Orientadores en Centros Rurales Agrupados (CRA)</li> <li>- Grupo 4. Figuras de apoyo.</li> </ul> <p>DIRECTIVOS DE CENTROS (1 grupo con directores de Primaria y otro de Secundaria)</p>	<p><b>10 entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viceconsejero de Educación</li> <li>- Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa (Directora General y Jefe de Servicio)</li> <li>- Director General de Personal Docente</li> <li>- Presidente del Consejo Escolar Regional</li> <li>- Presidente de la Asociación de Profesionales de la Orientación de Castilla La Mancha (APOCLAM)</li> <li>- Representantes de organizaciones sindicales (AMPE y CC.OO)</li> <li>- Representantes de madres y padres de alumnos en el Consejo Escolar Regional (CONCAPA y CONFAPA)</li> </ul>

<p><b>Cataluña</b></p>	<p><b>3 grupos de discusión:</b></p> <p>1º- Asesores de zona no adscritos a centros educativos (externos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de EAP</li> <li>- 2 asesores de Lengua y Cohesión Social (LIC)</li> <li>- 2 asesores de centros de recursos específicos (CREC, CREDA)</li> </ul> <p>2º- Asesores adscritos a centros educativos (internos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesores de psicología y pedagogía</li> <li>- 2 profesores de aula de acogida</li> <li>- 2 profesores de educación especial</li> </ul> <p>3º- Directores y tutores de centros de e. primaria y secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 director primaria</li> <li>- 1 director secundaria</li> <li>- 1 jefe de estudios primaria</li> <li>- 1 jefe de estudios secundaria</li> <li>- 1 tutor</li> <li>- 1 coordinador pedagógico</li> </ul>	<p><b>8 entrevistas:</b></p> <p><i>Responsables políticos y técnicos Admón:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jefe del Servicio de Educación Especial</li> <li>- Jefe del Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico</li> </ul> <p><i>Asesores de sector externos a los centros: primaria y secundaria (profesionales de EAP):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesional (fundador de los EAP). 25 años de experiencia</li> <li>- Presidente actual de la Asociación de profesionales de EAP. 20 años de experiencia</li> </ul> <p><i>Asesores de centro de Secundaria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 profesional con experiencia.</li> </ul> <p><i>Profesores universidad vinculados al asesoramiento y ex responsables de la Admón:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 profesores</li> </ul>
<p><b>Galicia</b></p>	<p><b>4 grupos de discusión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GD1. Grupo de discusión con tutor/a es/as de Infantil, Primaria y Secundaria Infantil (1), Primaria (2) y Secundaria (4)</li> <li>- GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria, se incluye también una profesora de Pedagogía Terapéutica y un profesional de los servicios externos de orientación especialista en Audición y Lenguaje.</li> </ul>	<p><b>2 Entrevistas a expertos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1. Ex Conselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998</li> <li>- E2. Directora General de Innovación y Ordenación Educativa y Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.</li> </ul>

		<p>Orientadoras de Primaria (4), especialista de AL del Equipo Específico (apoyo externo, 1), profesora de PT (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– GD3. Grupo de discusión con orientador/a es/as de Secundaria, se incluye un orientador/a de los servicios externos, especialista en Discapacidad Motórica. Orientador/a es/as de Secundaria (4) Orientador/a en Centro de Adultos (1), Orientador/a del Equipo Específico (apoyo externo, 1)</li> <li>– GD 4. Grupo de discusión de técnicos Inspectoras (2), asesor de Orientación del CEFORE (1)</li> </ul>	<p><b>2 Entrevistas semiestructuradas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña.</li> <li>– E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientador/a es/as de Secundaria.</li> </ul> <p><i>Comunicaciones electrónicas con informantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– CE1: informante orientador/a de un EOE</li> <li>– CE2: informante trabajadora social de un EOE</li> <li>– CE3: informante orientador/a de primaria de un CEE</li> <li>– CE4: informante orientador/a representante de asociación profesional</li> <li>– CE5: informante asesor de orientación de un CEFORE</li> <li>– CE6: informante educadora social de una ONGs</li> </ul>
<p><b>Madrid</b></p>		<p>No pudieron realizarse grupos de discusión debido a que la situación de conflicto de los orientadores con la Consejería (por el anuncio de extinción de los EOEP) reduce el tiempo del trabajo de campo.</p>	<p><b>8 entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Representante de la Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía (AMOP).</li> <li>– Representante de la Federación de Padres de Alumnos “Giner de los Ríos”, que forma parte de CEAPA.</li> <li>– Representantes de la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, que forma parte de CONCAPA</li> <li>– Representante de los Equipos Generales en la Coordinadora de la Red de Orientación de la Comunidad de Madrid, creada a raíz del conflicto entre EOEP y CAM</li> <li>– Representante de los Equipos de Atención Temprana (EAT) en la Coordinadora de la Red de Orientación</li> </ul>

			<p>de la Comunidad de Madrid.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Técnicos de la Consejería de Educación de la CAM, responsables de la orientación en Educación Infantil y Primaria.</li> <li>– Técnico de la Consejería de Educación de la CAM, responsable de la orientación en Educación Secundaria</li> <li>– Representante del sindicato Comisiones Obreras (CCOO), experto en el tema de orientación. Se eligió este sindicato ya que es el que ha mantenido una posición más activa en el debate de la propuesta de la CAM.</li> </ul>
<b>Navarra</b>		Solo análisis documental en profundidad y utilización de datos empíricos de una tesis doctoral reciente.	
<b>País Vasco</b>		<p><b>3 grupos de discusión:</b></p> <p>1º grupo con técnicos de la Administración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1 inspector de la Delegación de Educación</li> <li>– 3 Asesoras Técnicas de Orientación de zona (Berritzegunes)</li> </ul> <p>2º grupo con 5 Orientadores de centro.</p> <p>3º grupo con directores de centros de primaria (2) y secundaria (2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ex Viceconsejero de Educación</li> <li>– Ex Director de Innovación Educativa</li> </ul>

Las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma – su tamaño, el proceso y distancia temporal del cambio de políticas sobre orientación, la disponibilidad y participación de interlocutores clave, entre otras- han llevado a tomar decisiones específicas para realizar el trabajo de campo en cada caso.

## **Criterios de credibilidad**

La credibilidad y calidad del estudio realizado se ha basado en tres criterios convencionales:

*La triangulación:* aporta un alto nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de este estudio. De hecho se han realizado dos triangulaciones diferentes. Por un lado se ha utilizado la triangulación de métodos para la recogida de la información (entrevistas, grupos de discusión y el análisis de documentos) y por otra, se han triangulado los informantes, dado que se ha recogido información de colectivos distintos: directores de centro, responsables de la administración educativa, orientadores, inspectores, etc.

*La fiabilidad.* Se han realizado grabaciones y transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión. Además se han detallado el origen de los datos y las circunstancias del registro.

*La validez.* Para garantizar la validez de las interpretaciones que ofrecen los investigadores se han seguido dos estrategias. Por un lado se ha realizado la comprobación con los participantes, es decir, las interpretaciones producto de las entrevistas y grupos de discusión se han contrastado posteriormente con los participantes en el estudio. Por otro lado, los resultados que se ofrecen tienen un carácter más descriptivo que interpretativo y en este sentido se han ido introduciendo a lo largo de la trama argumental evidencias de baja inferencia, es decir, testimonios literales procedentes de las transcripciones originales. Por último, se asegura también la credibilidad del estudio dado que se pueden contrastar los datos brutos (en IFIIE), es decir, las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión realizados en todos los casos.

## **Fases del estudio**

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, el estudio se realizó en cuatro fases:

- 1) Revisión de la evidencia teórica y empírica disponible.



- 2) Elaboración del modelo teórico de referencia para el estudio del proceso de diseño y desarrollo de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela.
- 3) Trabajo de campo en las seis CC.AA.
- 4) Análisis de resultados de los casos.
- 5) Análisis comparado de las CC.AA. (publicado en Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, ob.cit. 2013).

Hasta aquí la exposición de los fundamentos, objetivos y metodología del estudio. En los capítulos siguientes el lector encontrará una interesante narración del estudio de caso en cada una de las seis CCAA, sus resultados y conclusiones. Esta obra termina con un Anexo de datos e instrumental. El estudio comparado de los resultados en las seis CCAA se puede consultar en Vélaz de Medrano, Manzano-Soto y Blanco-Blanco (2013).

## Referencias

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S., y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel: Barcelona.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). “Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación”. *Revista Infancia & Aprendizaje*, 28 (2), pp. 115-139.
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15 (2), 315-321
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gerbner, G. (1969). “Towards cultural indicators: the analysis of mass mediated public message systems” en Gerbner, G. et Al. (Eds.) *The analysis of communication content*. New York: John Wiley and Sons, INC.

- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (2000). *The discovery of the grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1. Disponible en [www.ualberta.ca/~ijqm/](http://www.ualberta.ca/~ijqm/) [On-line].
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE/MEPSYD.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.S. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomm, R., Hammersley, M. and Foster, P. (2000). *Case Study Method*. London: Sage.
- Greenbaum, T.L. (2000). *Moderating focus groups*. Sage: Londres.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistics approaches*. San Francisco: Josey-Bas.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Anuario Estadístico de 2008*. Madrid: INE
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (BOE, nº106, de 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre).
- McFee, G. (1992). "Triangulation in research: two confusions". *Educational Research*, 34 (3), 215-219
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Talasa: Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Simons, H. (2011): *Estudio de caso, investigación y práctica*. Madrid, Morata.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford: Nueva York.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós- MEC, 1987.
  - (1996). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: I.C.E.- Universidad de Deusto.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes: Barcelona.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. y Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage: Londres.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J.R, Negro, A. y Torrego, J.C. (2001). “Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 19, nº 1: 199-220.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED. 4ª Edición.
- Vélaz de Medrano, C. (2005): “El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención”. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona Graó. Cap. 6. ISBN: 978-84-7827-403-1.
- Vélaz de Medrano, C. (Dir.) (2008): *Políticas públicas y equidad en educación y formación básicas: estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb*. Madrid, Editorial Siglo XXI. CeALCI-Fundación Carlina.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano-Soto, N., y Blanco-Blanco, A. (2013). *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*. Capítulo 1. Madrid: Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIiE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-

369-5205-6.

- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

## EL CASO DE CASTILLA-LA MANCHA

Asunción Manzanares Moya (Coord.) y José Sánchez Santamaría  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## ÍNDICE

<b>I. METODOLOGÍA</b>	<b>57</b>
1. Análisis documental	58
1.1. Diseño	58
1.1.1. Finalidad y objetivos	58
1.1.2. Fuentes de información	59
1.1.3. Indicadores de referencia	60
1.1.4. Planificación	60
1.2. Desarrollo y valoración	61
1.2.1. Grado de cumplimiento y productos obtenidos	61
2. Trabajo de campo	64
2.1. Ficha técnica	65
2.2. Diseño	66
2.2.1. Técnicas de recogida de información y datos	66
2.2.1.1. Entrevistas en profundidad	66
2.2.1.2. Grupos de discusión	67
2.2.2. Proceso de captación: estrategias	73
2.2.3. Grabación y análisis	74
2.3. Desarrollo	74
2.3.1. Proceso de captación de participantes	74
2.3.2. Valoración	77
3. Análisis de datos correspondientes a las entrevistas en profundidad y grupos de discusión	78
4. Criterios de técnicos del estudio	80
<b>II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA</b>	<b>82</b>
1. Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo)	82
2. Política educativa	92
2.1. Gasto público en educación	92
2.2. Mapa escolar	94
2.3. Criterios de escolarización	98
2.4. Calendario y jornada escolar	103
2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad	106
2.6. Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas.	125
2.7. Historia y tradición de la orientación y el apoyo a la escuela en la comunidad autónoma	129
<b>III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA</b>	<b>138</b>
<b>1. Factores que han llevado a la comunidad autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE</b>	<b>138</b>
<b>2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela</b>	<b>146</b>
2.1. Gestión y administración del cambio	146
2.2. Difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema.	154
<b>IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO</b>	<b>157</b>

<b>1. El sistema vigente</b>	<b>157</b>
1.1. Principios	157
1.2. Organización y estructura	158
1.3. Modelo teórico que subyace	162
1.4. Distribución de funciones entre servicios y profesionales	163
1.5. Funciones que desempeña cada profesional (orientadores y otros especialistas)	164
1.6. Opción por un sistema público, privado o mixto de provisión de servicios de orientación y apoyo a los centros	168
1.7. Competencias profesionales que demanda el modelo a los orientadores (psicopedagogos/asesores)	168
<b>2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares</b>	<b>172</b>
<b>3. Recursos para la orientación y el apoyo a la escuela</b>	<b>173</b>
3.1. Financieros y humanos. Dotación, equipamiento, materiales	173
3.2. Participación y vinculación de la comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales de salud, empleo, aa.ss., ONG, empresas....).	179
<b>V. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO</b>	<b>182</b>
<b>1. Valoración del sistema en función de la capacidad para responder a necesidades y demandas</b>	<b>182</b>
1.1. Funcionalidad de la estructura	182
1.2. Valoración/percepción del modelo (educativo/clínico; colaborador/experto; interno/externo; preventivo/remedial)	185
1.3. Valoración de los profesionales, sobre sus funciones en el sistema de orientación	188
1.4. Grado de coincidencia con las expectativas y deseos que se tenían respecto al cambio de sistema	190
1.5. Valoración de las consecuencias del modelo y de la estructura para la mejora de la calidad y la equidad de la educación	193
<b>VI. CONCLUSIONES</b>	<b>196</b>
<b>VII. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE</b>	<b>206</b>

## **TABLAS**

---

- Tabla 1. Primer diseño sobre las fuentes de información del análisis documental.  
Tabla 2. Fuentes de información identificadas en el proceso de análisis documental  
Tabla 3. Ficha técnica del trabajo de campo y del análisis de datos, 2008  
Tabla 4. Distribución de los orientadores del sistema educativo en Castilla-La Mancha según estructuras de orientación y centros educativos, curso 2007/08  
Tabla 5. Distribución de los municipios de Castilla-La Mancha según el número de habitantes.  
Tabla 6. Indicadores geográficos y demográficos básicos de Castilla-La Mancha  
Tabla 7. Indicadores económicos básicos de Castilla-La Mancha.  
Tabla 8. Indicadores socio-culturales y educativos básicos de Castilla-La Mancha  
Tabla 9. Evolución del gasto público en educación en Castilla-La Mancha, 2000/08  
Tabla 10. Los CEIP, IES y CEE integrantes de la red de centros públicos de Castilla-La Mancha, 2000/08  
Tabla 11. Red de centros educativos del sistema educativo en Castilla-La Mancha según titularidad y etapa educativa  
Tabla 12. Proyectos de educación compensatoria en Castilla-La Mancha según etapa educativa (curso académico 2004/2005)  
Tabla 13. Modelo de interculturalidad y cohesión social de Castilla-La Mancha  
Tabla 14. Hitos de la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha  
Tabla 15. Organización y estructura del modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha  
Tabla 16. Funciones de los profesionales de apoyo en el sistema de orientación y apoyo a la escuela de Castilla-La Mancha

## **ESQUEMAS**

---

- Esquema 1. Procesos metodológicos  
Esquema 2. Tareas y temporalización del trabajo de campo, 2008  
Esquema 3. Criterios técnicos del estudio de caso, 2008  
Esquema 4. Secuencia temporal de la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha: comparativa nacional



## **GRÁFICOS**

---

Gráfico 1. Distribución de la población de Castilla-La Mancha por provincias, 2008 (%)

Gráfico 2. Evolución de la inmigración en Castilla-La Mancha, 2000/06. Últimos datos disponibles

Gráfico 3. Ocupados por sectores económicos, 2000/07

Gráfico 4. Red de centros educativos del sistema educativo en Castilla-La Mancha según titularidad

Gráfico 5. Evolución del porcentaje de implantación de la jornada escolar de mañana en los CEIP, curso 2006/07 y 2007/08

Gráfico 6. Evolución del alumnado usuario del transporte escolar en Castilla-La Mancha, 1999-2007

Gráfico 7. Evolución del presupuesto transporte escolar en Castilla-La Mancha, 1999-2007

Gráfico 8. Evolución del número de comedores escolares en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/2005 y 2006/07

Gráfico 9. Evolución del número de centros con aulas matinales y número de usuarios en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/2007.

Gráfico 10. Evolución del número residencias no universitarias en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/07.

Gráfico 11. Evolución del presupuesto del programa de gratuidad de materiales en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/07.

Gráfico 12. Evolución de de beneficiarios del programa de gratuidad de materiales en Castilla-La Mancha, curso académico 2000/2001, 2004/05 y 2006/07.

Gráfico 13. Centros docentes participantes en el Plan PROA sobre el total de centro de la Región, en el curso 2007-2008 (%).

Gráfico 14. Funciones de coordinación Centros de Educación Especial y Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad e Interculturalidad.

Gráfico 15. Evolución de los orientadores en los centros de Educación Infantil y Primaria 2000-2009.

Gráfico 16. Evolución de los recursos de apoyo.

## **MAPAS**

---

Mapa 1. Distribución de población de Castilla-La Mancha por provincias, 2008 (población/densidad).

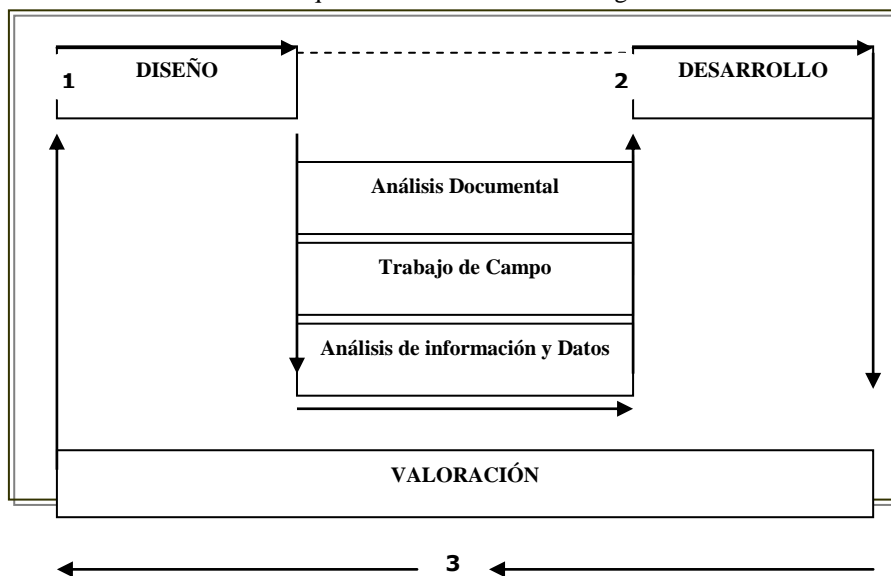
Mapa 2. Distribución geográfica de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

## I. METODOLOGÍA

La primera parte del informe sobre las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha centra su atención en describir el diseño y el desarrollo metodológico, así como una breve valoración sobre cómo ha transcurrido el trabajo de campo. Sobre este punto es conveniente señalar que se describe el diseño previsto inicialmente y el que, finalmente, se ha ejecutado, con objeto de aportar la información que permita observar la evolución y ajuste del estudio.

Desde esta perspectiva, en primer lugar, se procede a presentar el proceso de análisis documental; en segundo lugar, se da paso a los aspectos esenciales del trabajo de campo, en el que se han utilizado dos tipos de técnicas: entrevistas a informantes clave y grupos de discusión, de acuerdo a los perfiles recogidos en el diseño del trabajo de campo. Esta tarea se ha visto reforzada por la información obtenida de las comunicaciones personales. Por último, se comentan las tareas en las que ha consistido el proceso de análisis de datos y los criterios de credibilidad del estudio.

Esquema 1. Procesos metodológicos.



Fuente: Elaboración Equipo Castilla-La Mancha, integrado dentro del documento de coordinación interna del proceso de análisis documental, trabajo de campo y análisis de información y datos del estudio del Equipo de CLM, de acuerdo a las orientaciones del Equipo Coordinador, 2008.

## **1. Análisis documental**

Entendemos el proceso de análisis documental como un 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.

### **1.1. Diseño**

#### **1.1.1. Finalidad y objetivos**

El proceso de análisis documental ha venido orientado por la finalidad de identificar y agrupar (relación ordenada) el conjunto de fuentes documentales referidas a la orientación y apoyo a la escuela en Castilla-La Mancha, para su posterior análisis crítico, siendo el período de estudio el comprendido entre 1999 (publicación del Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha) hasta el 2008 (publicación del documento de bases para el debate de la nueva Ley de Educación de Castilla-La Mancha).

Esta finalidad se ha operativizado a través de cuatro objetivos de trabajo recogidos en el protocolo metodológico general del estudio de casos de la investigación, a saber:

- a) Localizar un conjunto relevante de indicadores, principalmente estadístico-cuantitativos, que permita una descripción objetiva del contexto (dimensión I) y del los inputs (dimensión II) tal y como éstos se definen en el marco analítico.
- b) Identificar los motivos, referentes y criterios que guiaron el cambio de modelo (dimensión III), y cómo se gestionó éste (dimensión IV), de acuerdo con lo expresado en la documentación oficial
- c) Describir, analizar, explicar y valorar el modelo resultante, a partir de lo expresado en la documentación oficial (dimensión V).
- d) Utilizar la información generada en el análisis de documentos como referente para articular/contrastar los datos obtenidos con el resto de instrumentos.

### 1.1.2. Fuentes de información

La organización de las fuentes documentales que se pretenden identificar, para su posterior análisis, son:

Tabla 1. Primer diseño sobre las fuentes de información del análisis documental.

<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	<b>ENTIDAD / INSTITUCIÓN/ AGENTES DEL SISTEMA</b>	<b>LOCALIZACIÓN</b>
NORMATIVA	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	INTERNET (DOCLM) CONSEJERÍA Y DELEGACIONES
INFORMES / DICTÁMENES/ MEMORIAS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CONSEJO ESCOLAR REGIONAL	INTERNET PUBLICACIÓN DOCUMENTO INÉDITO
ESTUDIOS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / OTRAS ENTIDADES	INTERNET PUBLICACIÓN DOCUMENTO INÉDITO
PLANES/PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	INTERNET PUBLICACIÓN DOCUMENTO INÉDITO
MEMORIAS/DOCUMENTOS DE TRABAJO INTERNOS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / OTRAS ENTIDADES	INTERNET PUBLICACIÓN DOCUMENTO INÉDITO
PUBLICACIONES Y ACTAS DE CONGRESOS Y JORNADAS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / OTRAS ENTIDADES	INTERNET PUBLICACIÓN DOCUMENTO INÉDITO

Fuente: Elaboración Equipo Castilla-La Mancha, integrado dentro del documento de coordinación interna del proceso de análisis documental del Equipo de CLM, de acuerdo a las orientaciones del Equipo Coordinador, 2008.

Para cada tipo de documento se irán estableciendo categorías, de acuerdo a descriptores básicos, con la intención de racionalizar la información y agruparla en unidades de significado, según las pretensiones que orientan el análisis documental.

Por último, mencionar que los criterios que han de orientar la identificación y selección de los documentos son cuatro:

- **Importancia de la fuente:** ¿qué entidad lo ha elaborado o publicado? Por ejemplo, el marco normativo es elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia, organismo de referencia en el diseño y aplicación de las políticas públicas educativas en Castilla-La Mancha o el Consejo Escolar Regional encargado de la elaboración de los dictámenes, derivados del debate social entre sus miembros.
- **Adecuación al estudio:** el documento debe ser adecuado a los objetivos perseguidos, es decir, en principio, sólo nos interesan aquellos documentos que focalicen su atención en la orientación educativa y apoyo a la escuela en el sistema educativo en Castilla-La Mancha.
- **Idoneidad:** el documento debe reunir unos mínimos referidos a cantidad y calidad de la información.
- **Accesibilidad:** el documento debe ser accesible, en caso contrario, y siempre que se estime oportuno y se encuadré dentro de los criterios anteriores se debe articular un mecanismo que permita acceder al material, bien en formato escrito como virtual.

### **1.1.3. Indicadores de referencia**

Para la identificación, selección y posterior análisis de las fuentes de documentación del estudio, se han tomado los indicadores recogidos en el protocolo metodológico general del estudio de casos, versión 3 que data de 24 de mayo de 2008, en concreto, se van a tomar aquellos indicadores y categorías diseñadas a partir del punto ADII 4 en adelante, de acuerdo al reparto de tareas con el equipo coordinador.

### **1.1.4. Planificación**

El período de tiempo para la realización del proceso de análisis documental se establece para los meses de mayo y julio, a ello se une la necesidad de aprovechar esta primera fase de trabajo analítico para dimensionar el trabajo de campo. En este sentido, las fases de trabajo que se establecen para organizar las tareas que se han de realizar son:

- Fase I. Planificación/Desarrollo (Mayo-Junio, 2008):
  - Diseñar el proceso de análisis documental.
  - Ejecutar la planificación del proceso de análisis documental.
  
- Fase II. Cierre/ Análisis (Junio-Julio):
  - Realizar un análisis significativo de la información derivada del proceso de análisis documental (anexo).
  - Finalizar el proceso de análisis documental.
  - Documento síntesis análisis documental.

El desarrollo de esta temporalización queda recogido en el documento anexo sobre la agenda de trabajo del Equipo de Castilla-La Mancha.

## **1.2. Desarrollo y valoración**

### **1.2.1. Grado de cumplimiento y productos obtenidos**

El proceso de análisis documental ha dado cumplimiento a la finalidad que se había establecido en el diseño inicial a tal efecto, ya que se han identificado una gran diversidad de fuentes, lo que ha permitido localizar documentos clave y complementarios, tal y como luego queda reflejado en la tabla de fuentes documentales.

Si atendemos a los objetivos específicos derivados de la finalidad del proceso que nos ocupa, se puede afirmar que se cuenta con suficiente información y datos para:

- Cuantificar y describir los inputs de la dimensión II.
- Identificar y contextualizar los motivos, referentes y criterios que explican el por qué del cambio de modelo en la política de orientación y apoyo a la escuela en Castilla-La Mancha.
- Describir, analizar, explicar y valorar el modelo resultante en toda su amplitud.
- Contrastar y orientar el diseño del trabajo de campo, así como de los cuestionarios.

La consecución de estos objetivos ha permitido obtener un producto:

- *Documento científico-técnico: orientación y apoyo a la escuela en Castilla-La Mancha* (134 páginas, no se adjunta por la extensión). Este documento interno del equipo de Castilla-La Mancha cubre todas las dimensiones, categorías e indicadores requeridos por el Equipo Coordinador, dando cumplimiento a las exigencias y objetivos del estudio con la organización y síntesis de la información y de los datos en tablas: documento entregado en fecha de 12 de septiembre de 2008 al Equipo Coordinador.

Además, la tabla (2) referida al diseño de las fuentes para la obtención de información se ha visto mejorada al identificar nuevos documentos, entidades y su localización no contemplados en un primer momento, lo que ha significado un aporte sustantivo para la calidad de la información y datos a tratar.

Tabla 2. Fuentes de información identificadas en el proceso de análisis documental.

TIPO DE DOCUMENTO (CATEGORÍAS)	ENTIDAD / INSTITUCIÓN/ AGENTES DEL SISTEMA	LOCALIZACIÓN	CANTIDAD DOCUMENTOS
NORMATIVA	MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL	INTERNET (BOE/DOCLM) Y DOCUMENTOS ESCRITOS PUBLICADOS	Ley: 3 RR.DD.: 4 Decretos: 15 Órdenes: 28 Resoluciones: 17 <b>TOTAL: 67 DOCUMENTOS</b>
INFORMES / DICTÁMENES/ MEMORIAS / LIBRO BLANCO	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CONSEJO ESCOLAR DE CLM / CONSEJO CONSULTIVO CLM	INTERNET / PUBLICACIÓN / DOCUMENTO INÉDITO	Informes: 8 Dictámenes: 5 Memorias: 6 Libro Blanco: 1 Documentos de debate: 2 <b>TOTAL: 22 DOCUMENTOS</b>
ESTUDIOS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CEP / APOCLAM / AOP-CLM / UNIVERSIDAD / SINDICATOS	INTERNET / PUBLICACIÓN / DOCUMENTO INÉDITO	Estudios: 5 <b>TOTAL: 5 DOCUMENTOS</b>
PLANES/PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CEP / APOCLAM / AOP-CLM / SINDICATOS	INTERNET / PUBLICACIÓN / DOCUMENTO INÉDITO	Planes: 5 Programas: 4 <b>TOTAL: 9 DOCUMENTOS</b>
MEMORIAS/DOCUMENTOS DE TRABAJO INTERNOS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	INTERNET / PUBLICACIÓN / DOCUMENTO INÉDITO	Memorias: 10 Documentos internos: 4 <b>TOTAL: 14 DOCUMENTOS</b>

PUBLICACIONES Y ACTAS DE CONGRESOS Y JORNADAS	CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA / CEP / APOCLAM / AOP-CLM / SINDICATOS / UNIVERSIDAD / MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA / CPESCLM / REVISTAS ESPECIALIZADAS/CONFAPA	INTERNET / PUBLICACIÓN / DOCUMENTO INÉDITO	Revistas: 1 Ponencias: 6 Seminarios: 1 Comunicaciones: 4 <b>TOTAL: 12 DOCUMENTOS</b>
PRENSA ESCRITA Y DIGITAL	PERIÓDICOS AUTONÓMICOS Y LOCALES	INTERNET / HEMEROTECA / PUBLICACIÓN DIARIA	La información encontrada hace que el papel de contextualización y difusión para el que se destinaban estos documentos no sea necesario <b>TOTAL: 0 DOCUMENTOS</b>

Fuente: Elaboración Equipo Castilla-La Mancha, integrado dentro del documento de coordinación interna del proceso de análisis documental del Equipo de Castilla-La Mancha, de acuerdo a las orientaciones del Equipo Coordinador, 2008.

En su conjunto, los documentos identificados aportan suficiente información para dar cumplimiento, tal y como se ha manifestado, a la finalidad y objetivos perseguidos en el proceso de análisis documental. A lo largo de este proceso se han identificado dos características sobre la orientación educativa y profesional de la Región, a saber: por una parte, la existencia de un desarrollo normativo importante durante el período de tiempo establecido para el análisis documental y que abarca desde el momento de la asunción de competencias autonómicas en materia educativa hasta la publicación del decreto de convivencia escolar (2008); y, por otra parte, la accesibilidad de gran parte de la información, permitiendo cubrir el conjunto de información necesaria para los intereses del trabajo. Del mismo modo, son casos puntuales en los que se ha recurrido a la Administración educativa regional para solicitar algún tipo de documento, en concreto, para la obtención de datos específicos referidos a gasto, recursos, etc., habiéndose resuelto de forma satisfactoria, lo que refuerza la transparencia y publicidad de la información en la cuestión que nos ocupa. También se han tomado algunas publicaciones anteriores al período de estudio, comprendido entre 1999 y 2008, siendo este el caso de las actas del congreso regional de educación organizado por la CONFAPA en 1997 y que han servido de referente de pasado para contextualizar, junto con las informaciones extraídas del Libro Blanco (1999), el proceso de gestación y diseño del modelo y las políticas orientadas a la equidad.



Por último, es preciso mencionar el ajuste temporal de las dos fases del proceso de análisis documental motivado por la necesidad de identificar la información pertinente, relevante e idónea a los intereses del estudio, así como por el tratamiento minucioso de los datos estadísticos, al ser considerados de importancia para establecer el contexto sociodemográfico, económico y político del objeto de este trabajo. En este sentido, se deja constancia del protocolo de coordinación y desarrollo del análisis documental en el siguiente esquema, que ha sido esencial para la articulación y ejecución de las tareas y responsabilidades diseñadas.

## **2. Trabajo de campo**

El trabajo de campo queda definido como 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.

Mediante estas técnicas se ha pretendido una aproximación, desde perspectivas complementarias, a los focos de estudio marcados por los objetivos del proyecto, esto es:

1. Proceso de diseño de la nueva política pública de orientación y apoyo en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
2. Sistema (estructura y modelo) vigente, resultado del proceso de diseño.
3. Diferencias percibidas entre el sistema establecido en la LOGSE y el sistema vigente de la LOE.
4. Tendencias de cambio o reajuste que se están planteando o que está viviendo el propio sistema vigente (de forma secundaria).

Para lo cual se ha contemplado, de manera ajustada a cada uno de los actores, las dimensiones, indicadores y categorías de análisis identificadas en el proyecto (marco interpretativo).

Para la selección de los informantes clave se han considerado cuatro aspectos: a) información identificada en el proceso de análisis documental; b) comunicaciones

personales; c) experiencia, posición y participación en el sistema de orientación en Castilla-La Mancha; y, d) representatividad, sobre todo en los grupos de discusión, de todas las provincias (Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo) y de los perfiles profesionales que intervienen en el sistema actual.

Al igual que en el análisis documental, a la hora de presentar el trabajo de campo, se ha querido mantener el esquema de vertebración discursivo en torno a diseño, desarrollo y valoración, atendiendo a las dos técnicas empleadas.

## 2.1. Ficha técnica

La ficha técnica del trabajo de campo queda como se muestra en la siguiente tabla 3.

Tabla 3. Ficha técnica del trabajo de campo y análisis de datos, 2008.

IDENTIFICACIÓN		DEFINICIÓN
Comunidad Autónoma		Castilla-La Mancha
Provincias		Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo
Titularidad/Etapas educativas		Centros públicos de educación infantil, educación primaria, educación especial y educación secundaria
Estructuras de diseño y gestión, participación, prestación de servicios de orientación y representación sindical		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administración Educativa Regional</li> <li>▪ Consejo Regional Escolar</li> <li>▪ CONCAPA y CONFAPA</li> <li>▪ Administración Educativa Provincial</li> <li>▪ CP (asesorías de formación para la orientación y la atención a la diversidad)</li> <li>▪ CTROADI (coordinadores)</li> <li>▪ CRAER (asesorías de orientación)</li> <li>▪ Equipos de orientación y apoyo (infantil, primaria y educación especial)</li> <li>▪ Departamentos de orientación</li> <li>▪ Equipos directivos (infantil, primaria y secundaria)</li> <li>▪ ANPE y CCOO (Enseñanza)</li> </ul>
Técnicas	Grupos de discusión	Perfiles políticos y técnicos Profesorado de orientación y figuras de apoyo
	Entrevistas	Perfiles políticos y técnicos Perfiles sindicales y miembros de la comunidad educativa
Criterios de elección de perfiles (muestreo teórico)		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representatividad: territorial y estructuras de orientación, etapa educativa y perfil</li> <li>▪ Conocimiento experiencial de los dos modelos (LOGSE-LOE)</li> <li>▪ Rol en el momento de gestación y diseño del modelo</li> </ul>
Entrevistadores		3 miembros del equipo de investigación de Castilla-La Mancha
Lugar de realización	Grupos de discusión	Centro de Profesores de Ocaña (Toledo)
	Entrevistas	Por todo el territorio regional, según disponibilidad del entrevistado
Duración (media)	Grupos de discusión	Aprox. 3 h y 30 min
	Entrevistas	Aprox. 60 min

Sistemas de registro	Grabaciones en soporte digital (mp3) y cintas
Criterios técnicos	Triangulación (metodológica/fuentes de información) Fiabilidad (datación/contextualización) Validez (confirmación/dependencia)
Período	Septiembre – Noviembre 2008

Fuente: Diseño del trabajo de campo, documento de planificación del trabajo de campo del Equipo de Investigación de Castilla-La Mancha, 2008, de acuerdo a las indicaciones del Equipo Coordinador.

Notas:

El reconocimiento normativo de que la orientación también se preste en centros privados, ha llevado a que el equipo de investigación de Castilla-La Mancha optará por incluir a la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Castilla-La Mancha (CONCAPA).

En la previsión inicial se contempla entrevista con el presidente de la Asociación de Profesionales de la Orientación de Castilla-La Mancha (APOCLAM), aunque posteriormente se decide su exclusión debido al papel, no significativo de acuerdo a los objetivos del estudio, en el proceso de gestación y diseño del modelo de orientación, siendo de interés para el posterior seguimiento del estudio.

## 2.2. Diseño

### 2.2.1. Técnicas de recogida de información y datos

#### 2.2.1.1. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad, centradas en la perspectiva de la Administración educativa y otros agentes clave, se han articulado en torno a tres objetivos básicos, a saber:

- Identificar los factores más importantes que llevaron a la adopción de un nuevo sistema de orientación.
- Identificar las características básicas que definieron los procesos de cambio del sistema: diseño, difusión, generalización...
- Conocer algunos aspectos concretos del sistema resultante con una aproximación descriptiva, tanto evaluativa como de prospectiva.

Las fuentes de información privilegiadas por su papel protagonista en la gestación del modelo regional de orientación educativa y profesional en Castilla La Mancha son las siguientes:

1. **Viceconsejería de Educación:** para conocer las motivaciones políticas y socioeducativas que movilizaron a la Administración hacia el cambio del sistema.
2. **Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa:** esta es la Dirección General que asumió el protagonismo en el diseño e implantación del sistema.

Las funciones de esta Dirección General, en la actualidad, dependen de la Dirección General de Política Educativa.

3. **Dirección General de Personal Docente:** se estima importante conocer la dimensión asociada a los recursos que la implantación del sistema supuso.
4. **Consejo Escolar Regional:** el análisis documental realizado identifica al Consejo Escolar de Castilla La Mancha como un órgano relevante y de importancia para nuestro objeto de estudio. La memoria anual del Consejo durante la gestación del sistema se ha revelado como un documento que recoge, por ejemplo, la posición de algunos sindicatos que, en su día, se manifestaron en contra del modelo por las posibles consecuencias negativas en aspectos como la coordinación y el trabajo en equipo de los orientadores en educación infantil y primaria, entre otros.
5. **Asociaciones Profesionales de implantación en la comunidad:** se estima necesaria mantener una entrevista con estas Asociaciones para conocer cómo se posicionaron ante el nuevo modelo y si hicieron (o no) aportaciones relevantes a su diseño.
6. **Organizaciones sindicales:** el estudio documental ha identificado a los sindicatos como fuente de resistencia hacia determinados aspectos que venía a configurar el cambio del sistema. Se seleccionan las organizaciones que tienen mayor representación, posturas ideológicas diferenciadas y que se posicionaron de distinto modo ante el modelo.
7. **Representantes de madres y padres de alumnos en el Consejo Escolar Regional:** se estima necesario incorporar la visión de las familias, razón por la cual se prevé la realización de dos entrevistas a miembros de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres.

**TOTAL ENTREVISTAS PREVISTAS: 10.**

#### **2.2.1.2. Grupos de discusión**

En el marco del proyecto se ha propuesto la realización de grupos de discusión para identificar cuáles son las razones del cambio del modelo regional de orientación y cuál

es el grado de satisfacción con el nuevo modelo (en relación con el anterior y con las necesidades y demandas de profesores, alumnos, apoyos, etc.)

Los grupos se realizan con tres de los actores que participan en el sistema de orientación y de apoyo a la escuela:

1. Los técnicos de la administración que han tenido y/o tienen un papel diferenciado en el sistema de orientación de la comunidad autónoma (estructuras de orientación y apoyo).
2. Los orientadores y apoyos que forman parte de las estructuras de orientación y apoyo, conforme a la representación que les otorga el modelo regional y teniendo muy presente la realidad rural por la que el modelo apuesta de forma decidida.
3. Los equipos directivos de centros educativos de primaria y secundaria, ya que son el referente de intervención de todos los recursos de apoyo y asesoramiento pero, sobre todo, porque es fundamental en el paso de un modelo externo a interno (como es el caso de Castilla La Mancha y se entiende que también pueda ser, con los grados observados, en las distintas comunidades autónomas).

A continuación, se pasa a describir los objetivos específicos que orientarían los grupos con cada uno de los actores propuestos y el diseño metodológico que se propone para alcanzarlos.

#### **A. Grupos con técnicos de la Administración educativa regional**

Como se ha dicho, en esta parte del estudio, se propone la realización de grupos de discusión con aquellos perfiles más técnicos que han tenido (y/o tienen) un papel diferenciado en el sistema de orientación de la comunidad autónoma (estructuras de orientación y apoyo). En el caso de Castilla La Mancha, estos perfiles se concretan del siguiente modo:

- a. **Asesores provinciales** en materia de orientación que desarrollan su función en cada una de las provincias: Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo.
- b. **Responsables de estructuras** específicamente generadas por el nuevo sistema. En el caso de Castilla La Mancha, los CTROADI, así como los Asesores en

Orientación de la Red de Formación Permanente (Centros de Profesores) son las estructuras que se pusieron en marcha de forma inmediata a la implantación del modelo y a la vez.

En estos grupos de participantes hay que tener en cuenta el que en la comunidad autónoma pudieran encontrarse dos perfiles diferenciados:

- Técnicos que tuvieron un papel destacado en el momento de gestación del cambio por haber colaborado en el diseño o en las labores de sensibilización, difusión o formación inicial sobre el modelo.
- Y aquellos técnicos que no participaron en aquellas tareas, pero en actualidad tienen un papel diferenciado en su desarrollo.

La composición de los grupos se hará priorizando la primera característica: papel diferenciado en el momento de gestación del modelo.

### **1. Asesores provinciales de orientación en cada una de las Delegaciones:**

- **1 grupo con asesores provinciales de Orientación:** Albacete, Cuenca, Ciudad Real, Toledo, Guadalajara.

**2. Asesores de orientación de los CEP y CRAER:** se convocarán a estos asesores según la implantación y realidad de estos Centros en la comunidad (27 CEP y 9 CRAER). Son asesores que la norma prescribe que han de asumir funciones de formación y orientación en materia de atención a la diversidad.

Estas estructuras tienen POZ diferenciados y acordes con la realidad, urbana o rural, de sus áreas de influencia. Además, son estructuras a las que los orientadores se incorporan siguiendo procesos de acceso diferenciados que entendemos que están en la base de posturas diferenciadas ante el ejercicio de la orientación, a saber:

- Los asesores de formación para la orientación y la atención a la diversidad de los CEP tienen como función primordial la coordinación del POZ, son interlocutores entre los centros educativos y los CEP en materia de orientación. Acceden a esta plaza mediante comisión de servicio y han de presentar, precisamente, un proyecto de coordinación del POZ.

- Los asesores de Orientación en los CRAER acceden mediante concurso oposición. Son puestos ubicados en zonas rurales, con gran dispersión geográfica y pocos alumnos, que mayoritariamente los ocupan interinos. La función de coordinación de la zona aparece como un punto de difícil desempeño. El número de asesores de orientación en cada centro oscila entre 2 y 4, según el tamaño del CRAER.

– **1 grupo con asesores de Orientación en CEP/CRAER**

**3. Coordinadores de los CTROADI:** esta es una estructura generada por el sistema pero, en el tiempo, vinculada de forma inmediata a su desarrollo. Se estima interesante convocar a sus coordinadores por varias razones: a) tienen un perfil claro de orientadores, b) aportan una visión global del sistema, c) son la instancia que hace de puente entre las necesidades de los centros y los requerimientos de la Administración educativa y d) porque el grupo puede focalizarse para conocer el grado de satisfacción actual con el modelo regional.

- **1 grupo con los coordinadores de los CTROADI: Albacete, Cuenca, Guadalajara, Toledo y Tomelloso (Ciudad Real).**

**B. Grupos con orientadores y figuras de apoyo**

La organización de estos grupos es *obligada* dado el objetivo básico del estudio y puesto que son los ejecutores del modelo. En la composición de estos grupos se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Que estén representados de forma proporcional todos los niveles educativos en donde el modelo de Castilla-La Mancha coloca a este recurso (para calibrar la extensión del modelo).
- Que se convoque a los orientadores y apoyos con más experiencia puesto que interesa que emerja una cierta perspectiva en el análisis.

Tabla 4. Distribución de los orientadores del sistema educativo en Castilla-La Mancha según estructuras de orientación y centros educativos, curso 2007/08.

PROVINCIAS/CCAA	UO, CEIP, CRA y CEE	CRAER	PIPOE	DO (IES)
ALBACETE	84	6	-	47
CIUDAD REAL	113	7	-	55
CUENCA	51	4	1	27
GUADALAJARA	46	4	3	25
TOLEDO	132,5	4	2	57
<b>TOTAL</b>	<b>426,5</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>211</b>
<b>CASTILLA-LA MANCHA: 668,5</b>				

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia, 2008.

#### 4. Orientadores:

- **Grupo 1 (Primaria):** Orientadores que ahora estén en Primaria (EOAP) y que pertenecieron a los EOEP.
- **Grupo 2 (Secundaria):** Orientadores de secundaria, que estuvieran en departamentos.
- **Grupo 3. Orientadores en CRAER.** Los orientadores en estas zonas siguen funcionando conforme a un modelo externo, aunque por programas. Se espera de ellos que funcionen como dinamizadores de las necesidades formativas en materia de orientación y atención a la diversidad en sus territorios, fomentando el desarrollo socio-comunitario y la cohesión de la escuela rural.
- **Grupo 4. Apoyos.** Se realizará un grupo mixto tomando como referente los componentes de los EOAP que intervienen en CEIP y CEE, y los DO que intervienen en Secundaria. A estas estructuras se incorporan otros profesionales –básicamente desde sanidad y con un importante crecimiento en los últimos dos años- con los que el orientador debe desempeñar una función de coordinación y cohesión importantes.



En la composición de este grupo se tendrían en cuenta los siguientes perfiles:

- Profesores de apoyo (PT, AL, PTSC), personal de actuación educativa complementaria (fisioterapeuta, ATE, enfermería, técnicos de lengua de signos) y educadores sociales.
- Propuesta inicial: 2 PTSC, 1 Educador social, 2 PT, 1 AL, 1 ATE.
- Representatividad geográfica pretendida.
- Valoración de la incorporación de algún tutor a este grupo.

### **C. Grupo con equipos directivos de centros de primaria y secundaria**

La labor de sensibilización y de formación inicial sobre el nuevo sistema se dirigió de forma prioritaria a los directores de los centros. No obstante, para su convocatoria nos dirigiremos al equipo directivo y dejaremos, a elección del centro, la representación en el grupo de discusión (director, jefe de estudios).

Los objetivos generales a cubrir con este grupo serían los siguientes:

- a. Conocer la relación de los equipos directivos de los centros educativos con el nuevo modelo de orientación y apoyo a la escuela: conocimiento previo y durante la gestión del cambio, percepción y valoración del nuevo sistema en comparación con el anterior (LOGSE), capacidad de satisfacer las necesidades educativas.
- b. Determinar el grado de incorporación del sistema (hacer suyo) y de participación en el mismo de los centros.
- c. Identificar los factores que desde los centros se consideran que han impulsado (apoyos y sistema de acompañamiento) y/o obstaculizado el cambio de modelo (barreras o resistencias).
- d. Identificar cambios y ajustes en el sistema que se observan desde los centros.
- e. Analizar cómo formulan sus demandas y expectativas en relación al modelo de orientación.

Se realizarán dos grupos:

- Grupo con equipos directivos de Primaria, teniendo en cuenta la siguiente tipología de centros:
  - o CEE.
  - o CRA
  - o CEIP: de una línea (con orientador compartido) y de dos líneas (con orientador a tiempo completo).
- Grupo con equipos directivos de Secundaria, este último se revela especialmente interesante para conocer su apreciación del *cambio en las estructuras* y, en consecuencia, en la forma de hacer orientación desde los departamentos (por ejemplo, las órdenes de funcionamiento establecen espacios de coordinación con los CTROADI).

### **TOTAL GRUPOS DE DISCUSIÓN: 10**

#### **2.2.2. Proceso de captación: estrategias**

En el momento de diseñar el trabajo de campo en la Comunidad de Castilla-La Mancha (junio 2008), el Director General de Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia es informado, por el Equipo de Investigación, de que el estudio está en marcha y sobre las previsiones de iniciar la introducción en el escenario en septiembre del curso académico 2008/09.

La estrategia propuesta para la captación de los informantes seleccionados es, como norma general, que se informe desde esta Dirección General de la realización del estudio a las instancias con las que se propone trabajar. Posteriormente, es la coordinación regional del proyecto, y siguiendo las pautas de del Equipo de Coordinación, quien realiza una selección intencional de los participantes y quien contacta telefónicamente y por carta con las personas convocadas, tanto a las entrevistas como a los grupos de discusión. Se ha valorado como factible que los gastos de desplazamientos de los técnicos de las estructuras de orientación y apoyo y de los equipos directivos para la realización de los grupos de discusión, sean asumidos por la Administración educativa regional.

Para la celebración de los grupos de discusión se proponen como localizaciones los CEP radicados en las poblaciones de Alcázar de San Juan (Ciudad Real) y Tarancón (Cuenca) por su ubicación geográfica, la facilidad en las comunicaciones y ser los centros de encuentro de los orientadores de la Región.

### **2.2.3. Grabación y análisis**

Se grabarán en audio tanto las entrevistas en profundidad como los grupos de discusión.

Sobre el análisis de esta información, sabiendo que la propuesta inicial es apostar por un análisis lógico y que está pendiente decidir si la coordinación general cierra esta cuestión o si se deja a criterio de los distintos equipos, cabe señalar que el equipo de investigación de Castilla-La Mancha está en condiciones de abordar un análisis del material conforme a técnicas de análisis del discurso socio-semiológicas y los procedimientos de verificación de resultados que le son propios (redundancia y saturación del discurso). Desde la coordinación del proyecto en Castilla La Mancha se estima que estas técnicas de análisis son adecuadas a los objetivos del estudio porque nos permiten:

- Conocer desde dónde se aproximan al nuevo modelo, lo comprenden y lo llevan a la práctica (apropiación) los distintos participantes.
- Identificar las diferentes maneras en las que los sujetos se relacionan con el modelo regional de orientación, y lo llevan a la práctica.
- Proponer un modelo de comprensión en el que queden reflejados las posiciones y valoraciones sobre el modelo regional (o los distintos modelos de orientación que están circulando en la práctica y los perfiles que se relacionan con ellos).

## **2.3. Desarrollo**

### **2.3.1. Proceso de captación de participantes**

El proceso de captación ha estado orientado por cuatro criterios: a) máxima eficiencia económica; b) ajuste a los tiempos del proyecto; c) eficacia de la estrategia a la hora de obtener la información relevante para dar cumplimiento a los objetivos del estudio; y, d) contemplar un ajuste entre demanda del Equipo de Investigación y posibilidades

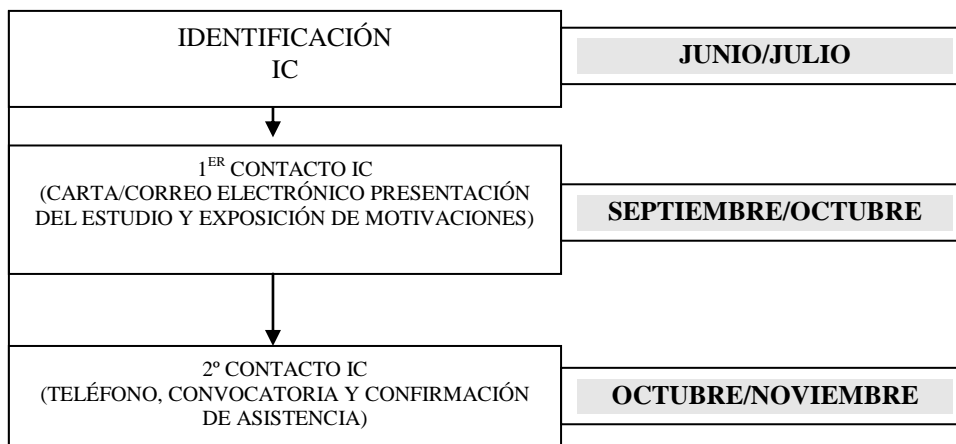
(desplazamiento, disposición de tiempo, autorizaciones...) de los perfiles identificados como potenciales participantes de los grupos de discusión.

Para la celebración de los grupos de discusión, tras valorar las posibilidades de Alcazar de San Juan (Ciudad Real) o Tarancón (Cuenca) por ser un lugar de encuentro y trabajo de los orientadores de la Región, se optó por el CEP de Ocaña (Toledo). Esta decisión vino motivada por:

- a. Disponibilidad y colaboración por parte de la Dirección del CEP (capital relacional y eficiencia económica y ajuste demanda-disponibilidad).
- b. Situación central de Ocaña en la geografía de la Región, que a excepción de las personas que viajan desde la zona de Molina de Aragón (Guadalajara) y algunas zonas de la Serranía de Albacete, facilitaba el desplazamiento de los convocados (ajuste demanda-disponibilidad).
- c. Instalaciones adecuadas para llevar a cabo al menos dos grupos de discusión al día y de forma simultánea (eficiencia económica).
- d. La disponibilidad de espacios en horario de mañana, lo que ayudó a desarrollar el trabajo del grupo de discusión en horario laboral, respetando las responsabilidades diarias de los convocados (ajuste de tiempos y eficacia de obtención de información).

La secuencia del trabajo de campo ha sido la siguiente:

Esquema 2. Tareas y temporalización del trabajo de campo, 2008.



Fuente: Diseño del trabajo de campo, documento de planificación del trabajo de campo del Equipo de Investigación de Castilla-La Mancha, 2008, de acuerdo a las indicaciones del Equipo Coordinador.

La identificación de los perfiles, ya prefijados en el diseño inicial del trabajo de campo, ha venido a partir de tres fuentes: a) conocimientos y capital relacional del equipo de investigación; b) comunicaciones personales del equipo de investigación; y, c) proceso de análisis documental.

Para el primer contacto, el equipo de investigación, a través de recursos y contactos propios, realizó un envío de carta o de correo electrónico, según criterios de accesibilidad y disponibilidad, informando a los cargos/representantes, en el caso de las entrevistas, y a los perfiles, en el caso de los grupos de discusión, sobre la realización del estudio y la intención de concertar un encuentro en fecha, hora y lugar determinado. En el caso concreto, de los orientadores y profesores de apoyo se ha enviado una comunicación mediante carta desde la Dirección General de Política Educativa, en la que el Director General informaba sobre la finalidad del estudio. Esto ha facilitado de forma significativa el acceso a los informantes clave y su predisposición a colaborar, tal y como se relata en el segundo contacto.

Tras un período de tiempo que ha oscilado entre 1 y 2 semanas, a excepción de los altos cargos de la Administración educativa regional por motivos de agenda. Se procedió al segundo contacto a través de comunicación telefónica, en la que se cerró la confirmación de asistencia. En algunos casos, este segundo contacto ha consistido en un seguimiento de una media de 2-3 días hasta localizar al perfil identificado como potencial participante en el grupo de discusión; en otros casos, perfiles más técnicos como orientadores de primaria y secundaria, orientadores de CRAER y profesores de apoyo (PL, AL y PTSC), ha requerido una notificación oficial, además de la carta enviada desde la Dirección General, para pedir autorización al equipo directivo. Sólo se han dado dos casos (orientadores de infantil y primaria) en los que no ha contado con la autorización de la Dirección, apelando a la necesidad del visto bueno de la Inspección.

Al final, se optó por no incluir en las entrevistas a la APOCLAM, ya que a lo largo del proceso de realización de las entrevistas se identificó que su papel protagonista en la orientación educativa y profesional se ha ido consolidando después del diseño y difusión del modelo. Esto nos lleva a contemplarlo en el marco del proceso de seguimiento del I+D+I.

### 2.3.2. Valoración

El trabajo de campo se ha desarrollado de forma conveniente y ajustada a los tiempos y propósitos del estudio. Consideramos importante destacar estas condiciones dado el volumen del trabajo desarrollado en prácticamente tres semanas. Conforme a la estimación inicial de tiempos, el campo empezó un mes después de lo previsto (en octubre y no en septiembre), puesto que a finales de verano se produjeron cambios en el gobierno regional que, afectando a la Consejería de Educación y Ciencia, aconsejaron demorar el arranque del trabajo de campo.

La modificación<sup>1</sup> en la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación y el Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad con la que se había establecido contacto, y que pasa a ser la Dirección General de Participación e Igualdad, no afectó a los compromisos y acuerdos tomados en julio para la realización del trabajo, pero sí que implicó reconstruir el contacto institucional fluido que la coordinación del equipo de investigación en Castilla La Mancha mantiene con la Administración educativa.

Del listado definitivo de personas con las que trabajar, cabe señalar que ha sido posible convocar a todas ellas y que la tasa de asistencia a los grupos de discusión ha sido elevada. La carta enviada desde la Dirección General de Participación e Igualdad fue determinante para que los profesionales de la orientación respondieran a la convocatoria, si bien, en algunos casos, ha tenido que ser acompañada con una convocatoria más específica desde la coordinación del equipo investigador que facilitara, a ojos de los directores de los centros educativos, la salida del centro de los orientadores para esta cuestión. Los convocados han asistido con buena disposición, incluso nos atreveríamos a decir que con ganas de participar y compartir su visión sobre cómo estaba funcionando el modelo de orientación. En algunos casos, se ha manifestado la conveniencia de hacer lo que para ellos, en un primer momento, consideraban que era “evaluar el modelo”.

---

<sup>1</sup> Según Decreto 141/2008, de 09-09-2008, por el que se establece la estructura orgánica y la distribución de competencias de la Consejería de Educación y Ciencia.

Durante la realización de los grupos de discusión se consideró adecuado mantener informada a la Jefa del Servicio de Equidad en la Educación de los avances y situación.

La localización del trabajo en el CEP de Ocaña ha sido una gran ventaja y ha contribuido positivamente al desarrollo del trabajo.

Con respecto a las entrevistas en profundidad, el equipo se ha ajustado a la disponibilidad de los entrevistados de tal forma que se ha cerrado fecha y lugar de realización de las mismas valorando facilitar al máximo el encuentro. Esto ha supuesto desplazamientos mayores por la región y ubicaciones variadas. En el caso de los entrevistados que han pertenecido o pertenecen a la administración educativa hay que señalar que la disponibilidad ha sido total. En el caso de los agentes sociales y representantes de las familias de alumnos la respuesta ha sido también positiva, manifestando abiertamente una actitud colaborativa y favorable a aportar, dentro de su posición, la información requerida. Aspecto que se ha visto reforzado por sus intenciones de contar con ellos para otros estudios sobre la cuestión objeto del estudio.

El conocimiento del territorio y los contactos que tradicionalmente desde la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UCLM del campus de Cuenca se han mantenido para otros fines, por ejemplo, con la red de centros, con los asesores de las Delegaciones provinciales o los jefes de servicio de la Administración educativa regional, han sido determinantes para la realización del trabajo de campo. De hecho, todo este capital se ha puesto a disposición del estudio CIDE.

### **3. Análisis de datos correspondientes a las entrevistas en profundidad y grupos de discusión**

Dadas las características del estudio y los objetivos que se pretendían cubrir, el equipo de investigación de Castilla La Mancha, propuso la realización de un estudio cualitativo de corte descriptivo, mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad con los protagonistas de la elaboración y el desarrollo de la reforma del modelo de orientación en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Como ya se ha señalado, el diseño y realización de entrevistas y grupos tenía que cubrir una doble meta:

- Por un lado, asegurar que se abordaran los distintos temas e indicadores contemplados en el marco analítico del estudio común para todas las comunidades autónomas participantes.
- Por otro, permitir aproximarnos a la realidad objetivo de la investigación desde las perspectivas de los distintos actores que participaron en la elaboración y/o el desarrollo de la reforma del modelo de orientación en Castilla-La Mancha.

Para ello:

- a. Se elaboró una guía específica para cada entrevista y grupo, atendiendo al perfil del o los participantes, con los objetivos específicos que era necesario cubrir en cada uno de ellos. Objetivos específicos alineados con el marco teórico del estudio, con el fin de asegurar la convergencia con el resto de comunidades autónomas.
- b. Los técnicos que han dinamizado los grupos y las entrevistas partían de un planteamiento abierto (con el fin permitir la aproximación desde la perspectiva de los actores de cada uno de los temas) y han abordado su trabajo de conducción de acuerdo con los objetivos específicos definidos para cada uno de los grupos y entrevistas (lo que ha asegurado cubrir temas e indicadores objetivo del estudio).

Como se planificó, las entrevistas y grupos han sido grabadas en audio y han sido transcritas literalmente para su análisis. En un principio, se propuso explotar el material recogido en las reuniones y entrevistas de la Comunidad de Castilla-La Mancha mediante las técnicas de análisis socio-semiológico del discurso de acuerdo con la tradición y la metodología estructural. No obstante, y dado que el diseño y desarrollo de grupos y entrevistas lo posibilitaban, y con el fin de facilitar la unificación de los materiales con el resto de los equipos del estudio y la realización de un panorama descriptivo que sea útil para la visualización de conjunto y su análisis comparativo, el material recogido ha sido explotado siguiendo las orientaciones propuestas por el Equipo coordinador de carácter descriptivo. En concreto: se ha realizado un análisis temático descriptivo de cada entrevista y grupo, de acuerdo a las dimensiones, categorías e indicadores del proyecto (marco interpretativo). Para posteriormente,



comparar y agrupar las aportaciones de los distintos participantes. Los resultados de este análisis han sido recogidos en el siguiente informe de resultados.

#### **4. Criterios de técnicos del estudio**

Para asegurar una descripción e interpretación lo más adecuada posible del estudio de caso de acuerdo a criterios de rigor científico, se han considerado un conjunto de estrategias, algunas de las cuales se han ido presentando en los puntos anteriores, a saber:

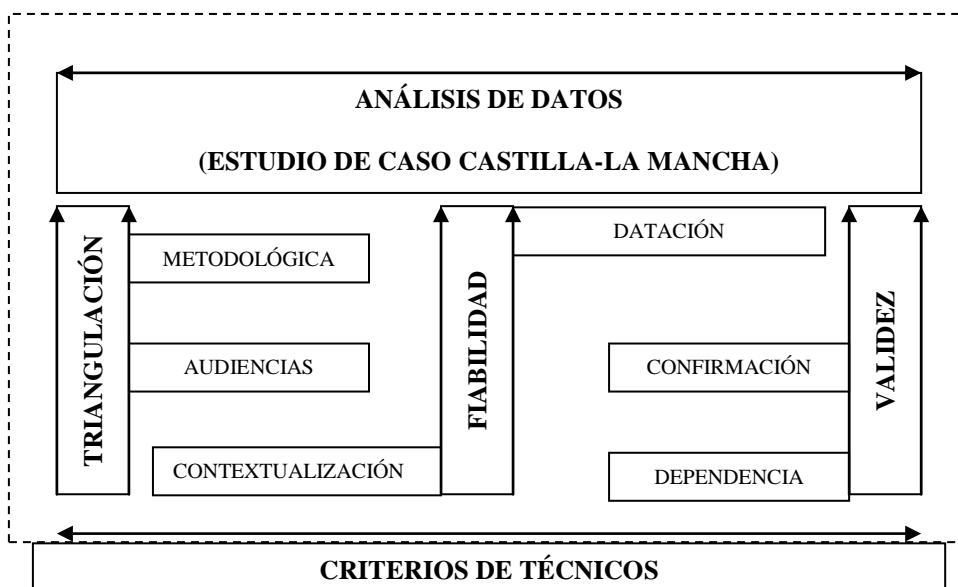
- Triangulación. De acuerdo a lo estipulado por el equipo coordinador y siguiendo la tipología establecida por Denzin (1978), posteriormente recogida por Stake (1998), el equipo de investigación de Castilla-La Mancha ha realizado dos tipos de triangulaciones:
  - Metodológica (procedimientos de recogida de datos): análisis de documentos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.
  - Fuentes de información (audiencias clave): perfiles políticos, técnicos, sindicales y miembros de la comunidad educativa no docentes.

Esta estrategia se ha visto reforzada por la combinación de dos aspectos que han dotado de una mayor consistencia a los datos obtenidos y las posteriores interpretaciones: el proceso de análisis documental (doble lectura, de acuerdo a los objetivos del estudio y como medio de identificación de informantes claves no evidentes) y el capital relacional (comunicaciones personales). Especial cuidado se ha prestado a la hora de minimizar el impacto de las fuentes de error (Goetz y LeCompte, 1988), sobre todo en el trabajo con fuentes no independientes, tal y como pone de manifiesto McFee (1992). Esta ha sido una de las principales preocupaciones del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, debido a las posibles influencias de convergencia de las opiniones y percepciones de estas fuentes y pudiendo generar una correspondencia sesgada entre dato y realidad.

- Fiabilidad. Nos ha llevado a un tratamiento adecuado de la información, contemplado su datación y contextualización, de acuerdo a tres cuestiones: el origen de los datos, el contexto de registro y los límites entre el dato emitido y la interpretación del investigador.

- Validez (isomorfismo entre los datos recogidos por los entrevistadores y la realidad, [Flick, 2004]). El equipo de investigación ha concentrado sus esfuerzos en dos procedimientos: por una parte, la comprobación-confirmación con los perfiles participantes en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión; y, por otra parte, la plasmación en el apartado de resultados del informe de las evidencias de baja inferencia a partir de reproducciones literales o documentos originales, lo que viene avalado por la inclusión en los anexos de las transcripciones originales de las entrevistas y grupos de discusión recogidas mediante dos sistemas de registro: grabadora de cinta y digital.

Esquema 3. Criterios técnicos del estudio de caso, 2008.



Fuente: Documento de coordinación del análisis de datos del Equipo de Investigación de Castilla-La Mancha, de acuerdo a las indicaciones del Equipo Coordinador.

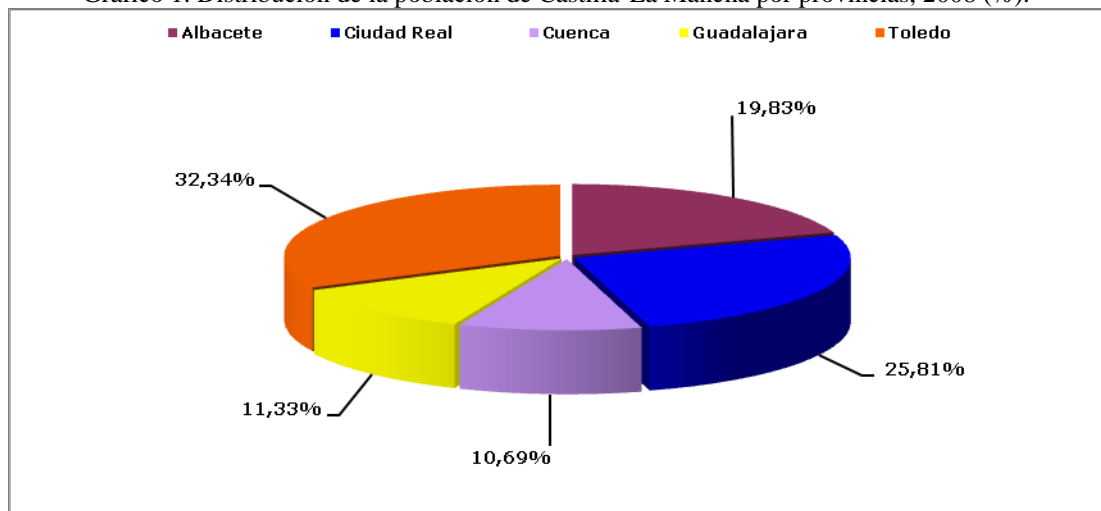
## II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

### 1. Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo)

Los **indicadores geográficos** nos informan de que la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha cuenta con una extensión de 79.463 Km<sup>2</sup>, lo que representa alrededor del 15,7% de la superficie nacional, y siendo la de mayor extensión de las 5 Comunidades autónomas del estudio que nos ocupa.

Por su parte, los **indicadores demográficos** evidencian que Castilla-La Mancha cuenta con una población de 1.977.304 habitantes, habiendo aumentado un 4,36% respecto a 2005. Esta población se distribuye de forma desigual entre las cinco provincias en las que se organiza la Región: Toledo (639.621 hab./32,34%) y Ciudad Real (510.122 hab./25,81%) son las provincias más pobladas, y por su parte, Albacete (392.110 hab./19,83%), Guadalajara (224.076 hab./11,33%) y Cuenca (211.375 hab./10,69%) son las que cuentan con menor población, aspecto que como se verá se combina con ser las que menor población rural concentran y las que mayor habitantes tienen en la zona rural, respectivamente, a excepción de Albacete.

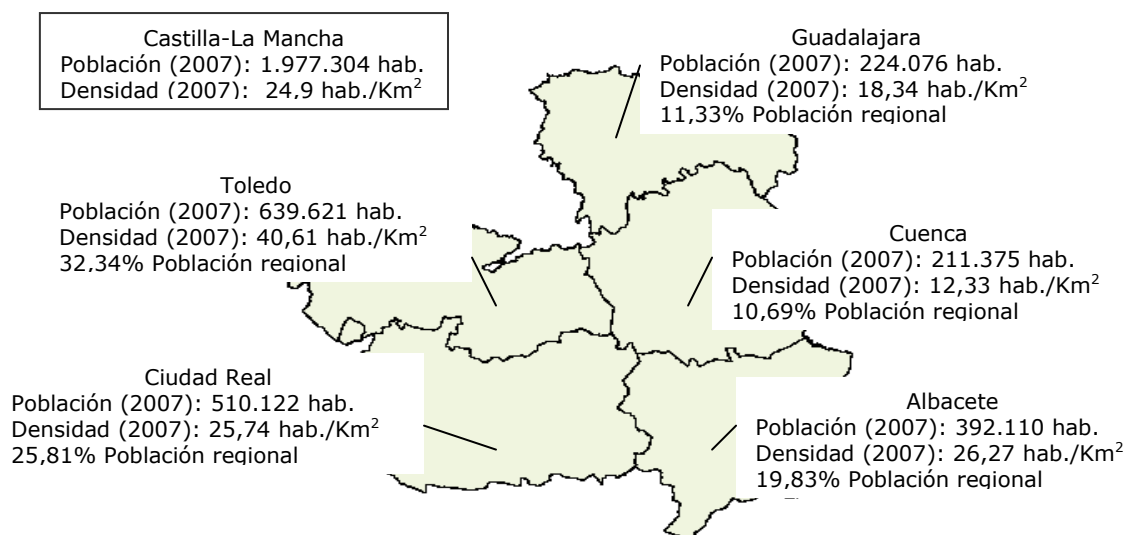
Gráfico 1. Distribución de la población de Castilla-La Mancha por provincias, 2008 (%).



Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos del padrón municipal de 2007 del INE.

La densidad de población actual de Castilla-La Mancha es de 24,88 hab/Km<sup>2</sup>, situándose entre las más bajas del Estado español (90,53 hab/Km<sup>2</sup>), a pesar de contar con una tendencia creciente (4,27% más que en 2005), dato que hay que interpretar adecuadamente, debido a la influencia que sobre el mismo tiene la extensión territorial de esta Región. Asimismo, se aprecia una concentración demográfica, tal y como se apunta más adelante, en las zonas urbanas. Este valor tan bajo de densidad contrasta con la densidad de población que esta Región, aunque todavía no se había constituido como tal, contenía a inicios hasta mediados del siglo XX, momento a partir del cual experimenta un descenso muy importante a consecuencia del fenómeno migratorio conocido como: éxodo rural. Buenos ejemplos de ello son las zonas como la Serranía de Guadalajara y de Cuenca. A nivel regional, esta tendencia se ha revertido tímidamente en los últimos años, debido al aumento de población que han experimentado ciertas ciudades tales como Toledo, Albacete, Ciudad Real, y de forma destacada, Guadalajara y su área de influencia, el Corredor del Henares.

Mapa 1. Distribución de población de Castilla-La Mancha por provincias, 2008 (población/densidad).



Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos del Informe sobre la educación en Castilla-La Mancha, 2007/08, sistema de indicadores de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia.

Lo anterior se une a una elevada tasa de ruralidad situada en 9,8. La distribución de los municipios de Castilla-La Mancha según el número de habitantes que se recoge en la tabla 9 pone de manifiesto que:

- a) 5 de cada 10 personas viven en municipios urbanos, a pesar de que este tipo de municipios sólo representa un 4% del total de los municipios de esta Comunidad Autónoma, es decir, 8 de cada 10 municipios son rurales.
- b) Ciudad Real es la provincia que cuenta con más municipios urbanos, 4 de cada 10, casi los mismos tiene Toledo.
- c) Toledo es la provincia que cuenta con más municipios semiurbanos casi 5 de cada 10.
- d) Guadalajara es la provincia que tiene más municipios rurales, cerca de 4 de cada 10.
- e) En el caso de Cuenca, se aprecia que su población es rural, 1 de cada 3, y semiurbana, 1 de cada 10. Muy significativa es la existencia de sólo dos núcleos urbanos.

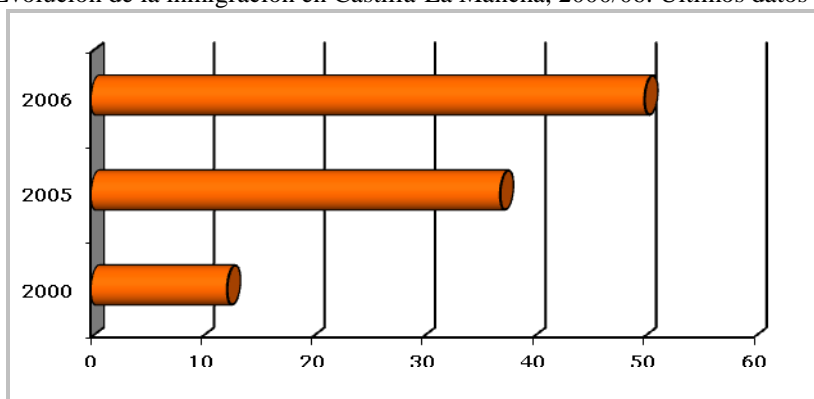
Tabla 5. Distribución de los municipios de Castilla-La Mancha según el número de habitantes.

	Tipo de municipio					
	Rurales (> 2.000)		Semiurbanos (2.000 - 10.000)		Urbanos (< 10.000)	
	Nº municipios (%)	Nº de habitantes (%)	Nº municipios (%)	Nº de habitantes (%)	Nº municipios (%)	Nº de habitantes (%)
Albacete	63 (8,53%)	54.884 (16,41%)	19 (12,93%)	75.394 (12,92%)	5 (15,15%)	257.380 (25,37%)
Ciudad Real	62 (8,39%)	51.827 (15,50%)	27 (18,37%)	126.999 (21,76%)	13 (39,39%)	328.038 (32,34%)
Cuenca	220 (29,77%)	80.577 (24,09%)	16 (10,88%)	63.387 (10,86%)	2 (6,06%)	64.652 (6,37%)
Guadalajara	273 (36,94%)	54.128 (16,19%)	13 (8,84%)	57.820 (9,91%)	2 (6,06%)	101.557 (10,01%)
Toledo	121 (16,37%)	93.015 (27,81%)	72 (48,98%)	259.914 (44,54%)	11 (33,33%)	262.689 (25,90%)
<b>Castilla-La Mancha</b>	<b>739 (80,41%)</b>	<b>334.431 (17,31%)</b>	<b>147 (16,00%)</b>	<b>583.514 (30,20%)</b>	<b>33 (3,59%)</b>	<b>1.014.316 (52,49%)</b>

Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir del padrón municipal de 2006 del INE.

Respecto a la inmigración residente en Castilla-La Mancha se ha producido un hecho significativo: ha pasado de ser emisora a ser receptora, apreciándose un aumento del 2% desde el año de implantación del modelo de orientación con una tasa de 6,08 y de 8,07 para el año 2007 (gráfico 2).

Gráfico 2. Evolución de la inmigración en Castilla-La Mancha, 2000/06. Últimos datos disponibles.



Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos del Informe sobre la educación en Castilla-La Mancha, 2007/08, sistema de indicadores de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia.

Por sexos, el número de varones (5,00%) es sensiblemente superior al de mujeres. Si atendemos a la nacionalidad de los extranjeros se aprecia que los rumanos (30,01%) y los marroquíes (14,42%) son los que mayor presencia tienen en la Región.

El aumento de población inmigrante ha permitido minimizar el impacto de un crecimiento vegetativo que hubiera sido negativo, quedando la tasa de crecimiento vegetativo en un  $1,61^{0/00}$ . A ello se une que la Región presenta un índice de dependencia de un 50,10%, superior a la media nacional con un 44,90%, es decir, una población muy envejecida donde el relevo generacional queda seriamente mermado.

La fijación de población inmigrante en el ámbito rural está siendo un factor esencial para el mantenimiento de muchas escuelas rurales. No menos importante es el país de procedencia para el desarrollo de una escuela inclusiva. Tal y como se pone de manifiesto en el último informe de indicadores del sistema educativo elaborado por la Oficina de Evaluación, el 31,25% de los alumnos extranjeros proceden de Latinoamérica, lo que implica un conocimiento de la lengua castellana, y un 45,18% de la Unión Europea, que comparte muchas de las claves culturales de una sociedad occidental. En este sentido, alrededor del 25,00% no cuenta con estos referentes.

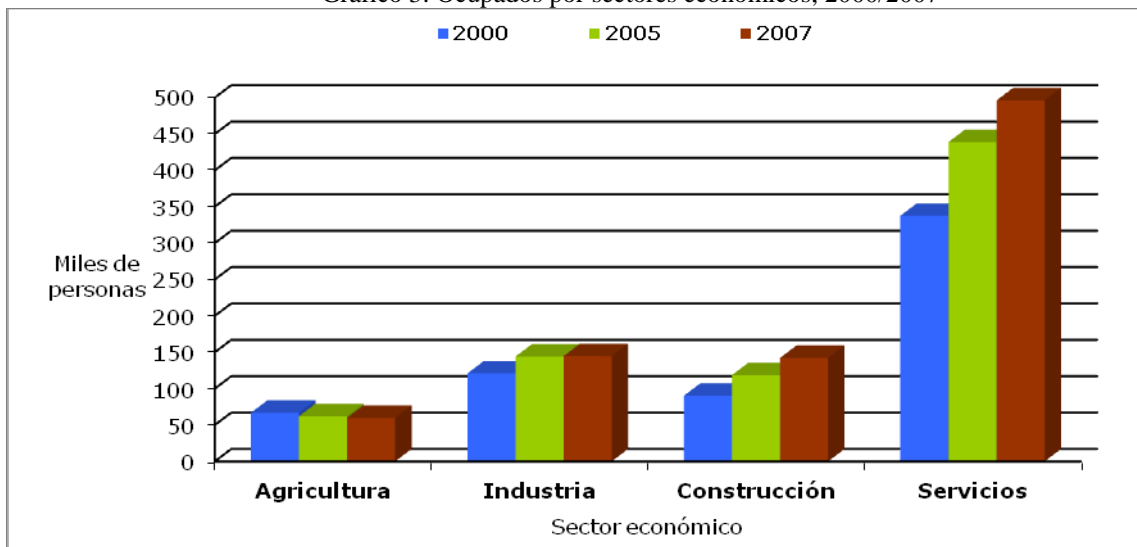
Tabla 6. Indicadores geográficos y demográficos básicos de Castilla-La Mancha.

INDICADORES GEOGRÁFICOS Y DEMOGRÁFICOS					
		2005	2007	Variación	
Extensión (km <sup>2</sup> )		76.463 km <sup>2</sup>		--	
Superficie nacional (%)		15,7%		--	
Población (hab.-CLM)		1.894.667 hab.	1.977.304 hab.	4,36%	
Densidad población (hab./Km <sup>2</sup> )		23,8 hab./Km <sup>2</sup>	24,9 hab./Km <sup>2</sup>	1,1 hab./Km <sup>2</sup>	
Población (CLM-Nacional, %)		4,25%	4,37 %	0,15%	
Población por provincias (hab. / %)	Albacete	384.640 hab. (20,30%)	393.110 hab. (19,87%)	1,09%	
	Ciudad Real	500.060 hab. (26,39%)	510.122 hab. (25,79%)	1,00%	
	Cuenca	207.974 hab. (10,98%)	211.375 hab. (10,68%)	0,81%	
	Guadalajara	203.737 hab. (10,75%)	224.076 hab. (11,33%)	4,75%	
	Toledo	598.256 hab. (31,58%)	639.621 hab. (32,33%)	3,34%	
Población (hab. / %)	Por sexos	Hombre	950.976 hab. (50,19%)	995.668 (50,35%)	2,30 %
		Mujer	943.691 hab. (49,81%)	981.636 (49,64%)	1,97%
	Grupos de edad	> 16 años	309.721 hab. (16,35%)	321.148 hab. (16,24%)	1,81%
		16-64 años	1.228.435 hab. (64,84%)	1.294.653 hab. (65,48%)	2,62%
		> 65 años	356.511 hab. (18,82%)	361.503 hab. (18,28%)	0,70%
Municipios (CLM)		919 municipios y 34 entidades menores			
Distribución de los municipios atendiendo a su tamaño	< 5.000 hab.	852 (93,32%)	851 (93,31%)	-0,06%	
	5.001 a 10.000 hab.	36 (3,94%)	34 (3,73%)	-2,86%	
	10.001 a 20.000 hab.	17 (1,86%)	20 (2,19%)	8,11%	
	20.001 a 30.000 hab.	6 (0,66%)	5 (0,55%)	-9,09%	
	> 30.000 hab.	2 (0,22%)	2 (0,22%)	-0,06%	
Tasa de ruralidad		--	9,8		
Población inmigrante (hab, %)	Total		115.223 hab. (6,08)	159.637 hab. (8,07)	16,16%
	Por sexos	Hombre	65.121 hab. (56,52%)	88.688 (55,56%)	15,32%
		Mujer	50.102 hab. (43,48%)	70.949 (44,44%)	17,22%

Fuente: Elaboración del Equipo de Investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos procedentes de los padrones municipales, 2005 y 2007, Anuarios Estadísticos de Castilla-La Mancha, 2005 y 2007, y del Informe del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 y 2007/08. Sistema de indicadores de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia.

Sobre los **indicadores económicos** podemos establecer que, los datos consultados sobre Castilla-La Mancha, evidencian una economía de servicios cuya tasa de actividad por sectores sitúa al sector servicios en un 57,1 de la actividad productiva, inferior a la tasa nacional con un 63,9. Sobresale el hecho de que esta Región supera, respecto a las tasas de actividad, a la media nacional en todos los sectores.

Gráfico 3. Ocupados por sectores económicos, 2000/2007



Fuente: Encuesta de Población Activa, Instituto Nacional de Estadística, 2008, datos revisados conforme metodología 2005.

La renta per cápita para 2007 asciende a 18.564,00 €, lo que equivale a un incremento de un 11,59% respecto a 2005 con 16.636,00 €. A pesar de ello, todavía presenta un 20,65% por debajo de la renta per cápita nacional, incluso, durante este período se aprecia que la distancia se ha visto incrementada en un 0,1%.

La tasa de empleo presenta un aumento significativo en las mujeres de un 3,91, desde 2005 a 2007, siendo inapreciable el descenso en el caso de los hombres (0,1). La tendencia general es un incremento global de 2,01. Aunque este dato contrasta con la tasa de paro que todo y seguir una tendencia positiva global (>1,44), en el caso de las mujeres presenta valores muy elevados (12,17) si los comparamos con los hombres (5,27). Por tramos de edad, la tasa de empleo en el de 16 a 19 años ha experimentado un crecimiento destacado, ya que ha pasado de un 18,86 para 2005 a un 25,54 en 2007, por su parte, la tasa de paro se ha visto reducida en menor medida. En el grupo de edad de 19 a 21 años, se aprecian valores negativos en la tasa de empleo debido a que se ha



reducido en 4,74 puntos, mientras que la tasa de paro ha disminuido en 4,47, hecho que pone de relieve los problemas que todavía tiene el mercado laboral regional para absorber a este tramo de edad.

Tabla 7. Indicadores económicos básicos de Castilla-La Mancha.

INDICADORES ECONÓMICOS						
			2005	2007	Variación	
PIB renta per cápita			16.636,00 €	18.564,00 €	11,59%	
Tasa de empleo			49,77	51,78	1,98%	
Datos básicos de empleo	Sexo	Hombre		64,91	64,90	-0,01%
		Mujer		34,67	38,58	5,34%
	> 25 años	16-19 años	Total	25,54	18,86	15,05%
			Hombre	34,02	23,25	18,81%
			Mujer	16,56	14,17	7,78%
		20-24 años	Total	57,29	62,03	3,97%
			Hombre	67,22	67,79	0,42%
			Mujer	46,63	55,89	9,03%
	Tasa de paro			9,39	7,95	-1,44%
Datos básicos de paro	Sexo	Hombre		5,66	5,27	-0,39%
		Mujer		15,61	12,17	-3,44%
	> 25 años	16-19 años	Total	26,99	26,80	-0,19%
			Hombre	17,58	22,80	5,22%
			Mujer	41,50	32,88	-8,62%
		20-24 años	Total	16,68	13,21	-3,47%
			Hombre	11,96	8,90	-3,06%
			Mujer	23,07	18,22	-4,85%

Fuente: Elaboración del Equipo de Investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos procedentes de los padrones municipales, 2005 y 2007, Anuarios Estadísticos de Castilla-La Mancha, 2005 y 2007, y del Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 y 2007/08 de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia.

Los **indicadores educativos y socioculturales** indican que la tasa de alfabetización general es de 4, sobresalen las mujeres con una tasa de 5,3 siendo casi el doble que la de los hombres. En lo que respecta al nivel de estudios, el 60,60% de la población activa tiene estudios primarios o de educación secundaria obligatoria, lo que equivale a decir, que cerca de 2 de cada 3 castellano-manchegos en edad de trabajar sólo tiene estudios primarios, y 1 de cada 3 secundarios. Por su parte, la población adulta presenta valores similares.

La población escolar, de acuerdo con las tendencias positivas de incremento de población y de la tasa de inmigración, ha experimentado un aumento relativo de un 1,65%. La población escolar actual asciende a 324.924 alumnos.

Las tasas netas de escolarización por etapas informan que no se han producido cambios significativos durante el breve período de tiempo transcurrido entre la implantación del modelo hasta la actualidad. Así, se observa un 100 para infantil y primaria, mientras, que en ESO se da un 99,2 y en post-obligatoria un 58, datos muy inferiores al resto de Comunidades del estudio.

Los resultados escolares ponen de manifiesto que:

- La esperanza de vida escolar a los 6 años de permanencia en la educación no universitaria se mantiene estable, siendo de 12,7.
- La tasa de repetición por etapas asume valores elevados en los primeros cursos del primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, 15,6 y 17,3, respectivamente. Aunque con valores muy inferiores, la tasa de repetición en primaria, de forma comparativa, es muy elevada.
- La tasa de idoneidad escolar es inferior a la media nacional en todos los tramos de edad y ha decrecido en todos los tramos en relación a los niveles establecidos en el año de implantación del modelo, incrementado con ello el número de alumnos que repiten curso, y concentrándose más en secundaria obligatoria. Además, comparativamente con la media nacional, se aprecia que la distancia se hace mayor conforme aumenta la edad del alumno, así se pasa de una tasa de idoneidad de 90,9 para 8 años en la Región a una tasa de 53,5 para 15 años, que en el caso de la media nacional es de 93,9 y de 57,5, respectivamente.
- La tasa de fracaso escolar, siguiendo la misma tendencia que el resto de resultados escolares hasta aquí presentados, ha visto mantenido su valor en niveles elevados, siendo de 30,8.
- Lo mismo ocurre con la proporción de población que sigue estudios superiores o de formación profesional, siendo los estudios de diplomatura y de formación profesional los que mayor demanda tienen con valores relativos de 13,2 y 12,8, respectivamente. Unido a la tasa de titulación en educación secundaria obligatoria que ha pasado de un 78,8 por mil a un 77,7, es decir, se ha visto mejorada en un punto.
- Para el curso académico 2007/08, el número total de alumnos extranjeros ascendía a 29.134, de los cuales, el 90,77% estaban escolarizados en centros de

la red pública. Esto representa un hito de gran importancia para un sistema educativo que desde que asumió las competencias (2000) ha visto incrementada la presencia de alumnos procedentes de otros países en un 1.184,57%. El porcentaje de alumnado inmigrante es sensiblemente mayor en centros públicos (7,57%) que en privados (4,26%), habiendo aumentado en un 0,54% más su presencia en centros públicos en 2007. Si se consideran las etapas educativas, se aprecia un aumento muy significativo en centros públicos de educación infantil y en los de primaria (más 12%) desde el año de implantación del modelo, aspecto que se vincula con la progresiva presencia de inmigrantes en la Región. Y, todavía más pronunciado es el porcentaje en secundaria obligatoria, que de un 6% ha pasado a más de un 17%, 11% más.

Tabla 8. Indicadores socio-culturales y educativos básicos de Castilla-La Mancha.

INDICADORES SOCIO-CULTURALES Y EDUCATIVOS						
		2005	2007	Variación		
Tasa de analfabetismo	Total		4,1	4,0	-0,1	
	Sexo	Hombre	2,6	2,7	-0,1	
		Mujer	5,5	5,3	-0,2	
Nivel de estudios	Primarios/Sin estudios		28,5	30,4	1,9	
	ESO		32,1	31,1	-1,0	
	Post-obligatoria		19,3	16,8	-2,5	
	Educación Superior		20,1	21,8	1,7	
Población en edad escolar obligatoria			319.578 alumnos	324.924 alumnos	1,67%	
Tasa netas de escolarización	E. Infantil (segundo ciclo)*		100	100	=	
	E. Primaria		100	100	=	
	ESO		99,2	99,2	=	
	Post-obligatoria		58,0	58,0	0	
Resultados escolares	Esperanza de vida escolar (6 años)		12,7	12,7	=	
	Tasa de repetición	Primaria	4º	6,6	-	-
			6º	8,4	-	-
		ESO	1º	18,7	-	-
			2º	9,7	-	-
			3º	16,1	-	-
			4º	10,3	-	-
	Tasa de idoneidad	8 años		93,7	90,9	-2,8
		10 años		88,8	85,4	-3,4
		12 años		83,1	79,0	-4,1
		14 años		63,3	62,2	-1,1
		15 años		52,0	53,5	1,5
	Tasa de fracaso escolar	Total		30,8	-	-
		Hombre		39,8	-	-
		Mujer		21,3	-	-
	Tasa de abandono prematuro	Total		35,0	35,1	0,1
		Hombre		41,5	42,7	1,2
		Mujer		27,9	17,1	-10,8
	Tasa de absentismo escolar			--	--	--
	Promoción (FP/Univ.)	Técnico S.		12,8	--	--
Diplomado		13,2	--	--		
Licenciado		6,3	--	--		
Datos básicos sobre población escolar inmigrante	Total (alumnos)		19.476 (6,09%)	23.857 (7,34%)	22,50%	
	Centro (tasas)		Público	6,59	7,99	1,4
			Privado	3,82	4,33	0,51
	Etapa Educativa	Infantil	Total (alu.)	5,91%	6,93%	1,02%
			Público	6,47	7,57	1,1
			Privado	3,59	4,26	0,67
		Primaria	Total (alu.)	7,56%	9,33%	1,77%
			Público	8,24	10,21	1,97
			Privado	4,55	5,37	0,82
	ESO	Total	5,60%	6,95%	1,35%	
		Público	6,18	7,71	1,53	

		Privado	3,22	3,74	0,52
--	--	---------	------	------	------

\* La tasa de escolarización del primer ciclo de educación infantil ha pasado de 29,9 (2 años) y de 96,2 (3 años) en 2005 a 32,6 (2 años) y 96,8 (3 años) en 2007 (datos de los centros de titularidad privada autorizados por las Administraciones educativas, no se contemplan los CAI).

Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir de datos procedentes de los padrones municipales de 2005 y 2007, de los Anuarios Estadísticos de Castilla-La Mancha y del Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia y de los Anexos del documento para el debate de la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha, 2008.

## 2. Política educativa

### 2.1. 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 para el 2010.

La puesta en marcha del modelo de orientación educativa y profesional supuso una inversión presupuestaria muy importante, sin precedentes en el sistema educativo en Castilla-La Mancha en esta materia, aunque no suficiente para atender las demandas del conjunto del sistema. Esta posición encaja dentro del planteamiento general de la política educativa regional, y venía a suscribir lo que se había puesto de manifiesto en el Libro Blanco, ya que los datos así lo confirman: de una inversión en educación del 3,61% del PIB en 2000, se ha pasado a un 5,06% para el ejercicio presupuestario de 2008 (tabla 13); y, de un gasto medio por alumno de 2.463,00 € para el año 2000, se ha aumentado a 4.792,00 € para el año 2007, por encima de la media nacional.

Tabla 9. Evolución del gasto público en educación en Castilla-La Mancha, 2000/08.

Año	Nº Alumnado <sup>1</sup>	Gasto enseñanza no universitaria (€)	Gasto medio por alumno (€)	Crecimiento en %	PIB <sup>2</sup>	G/PIB
1999	315.735	697.174.000	208,10	--	--	--
2000	313.039	771.032.000	2.463,05	--	21.330.235.000	3,61
<b>2001</b>	<b>310.659</b>	<b>881.216.000</b>	<b>2.836,60</b>	<b>15,17</b>	<b>22.978.628.000</b>	<b>3,83</b>
2002	311.269	1.037.356.000	3.332,67	17,49	24.574.430.000	4,22
2003	314.275	1.069.932.000	3.404,45	2,15	26.580.773.000	4,03
2004	316.618	1.148.395.000	3.627,07	6,54	28.546.396.000	4,02
<b>2005</b>	<b>319.578</b>	<b>1.251.128.310</b>	<b>3.914,94</b>	<b>7,94</b>	<b>31.167.507.000</b>	<b>4,01</b>
2006	324.924	1.365.968.400	4.203,96	7,38	33.712.624.000	4,05

2007	330.504	1.583.782.500 <sup>2</sup>	4.792,02	13,99	36.201.732.000	4,37
------	---------	----------------------------	----------	-------	----------------	------

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia, anexos del documento para el debate de la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha, 2008. Notas recogidas en el documento:

- (1) El alumnado se corresponde con el total del alumnado de Régimen General del curso correspondiente.
- (2) Datos provisionales del presupuesto liquidado.
- (3) El PIB de 2004 y 2005 son cifras provisionales (INE), el PIB de 2006 son cifras con carácter de estimación avance (INE), el PIB de 2007 son cifras de 1ª Estimación (INE).

Una mirada a la dotación presupuestaria en materia de orientación y apoyo a la escuela, nos informa de que en los años previos (2000/2004) a la aprobación de los decretos de orientación (2005), de formación permanente del profesorado (2005) y de convivencia escolar (2008), las prioridades de gasto público en educación se dirigen a:

- Dotar de orientadores a los EOEP para atender las deficiencias de sus intervención motivada por tener que atender a muchos centros y contar con poco tiempo para llevar tareas de asesoramiento y trabajo colaborativo.
- Dotar de recursos humanos y materiales los departamentos de orientación que surgían con la nueva construcción de los centros de secundaria.
- Aumentar el número de profesores de apoyo: Pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje, y, en aquel momento, también de profesores de compensatoria.
- Puesta en marcha de programas de educación compensatoria, así como las medidas previstas en el Decreto 138/2002, de atención a la diversidad y los programas experimentales como el PIMO, destinado a ver el impacto de contar con un orientador de forma permanente en el centro.
- Reforzar mediante programas y acciones de educación compensatoria los déficits de la escuela rural.

El cambio del modelo sobre todo ocasiona gastos de personal (Capítulo 1), porque con los orientadores de los Equipos no se cubren las nuevas estructuras. 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:

- Difundir y generalizar el nuevo modelo de orientación a la red de centros del sistema educativo en la Región. Para la ejecución de este objetivo, el coste del modelo se concentra en generalizar y consolidar la experiencia del PIMO.

Asimismo, la creación de nuevas estructuras como el CTROADI y el CRAER como estructuras de coordinación y atención especializada; la primera de ellas, van a suponer un foco de coste destacado.

- Impulsar la FPP, mediante la consolidación de la red de formación regional en la que intervienen los CEP, la Universidad de Castilla-La Mancha, los sindicatos y entidades privadas.
- Reforzar las medidas de atención a la diversidad y las acciones de educación compensatoria, que avanzarán hacia un modelo de escuela inclusiva.

En el horizonte de la actual legislatura está que un 6% del PIB se destine a educación, con lo cual es de suponer que esto afectará a los programas de enseñanza no universitaria de forma importante, y particularmente y dado el objeto de estudio, a las políticas de equidad y la atención a la diversidad.

## **2.2. Mapa escolar**

La planificación escolar del sistema educativo en Castilla-La Mancha ha venido condicionada por los factores territoriales, poblaciones y económicos que se han apuntado en los indicadores de contexto. Además, las peculiares características de muchas zonas de la Región han requerido perfilar una organización y distribución de centros diferente, de ofertas educativas e itinerarios pedagógicos suficientes y adecuados a las necesidades de la zona y de una organización flexible de los servicios de orientación y apoyo a la escuela, junto a los de la Inspección.

En el Libro Blanco (1999:19-22) ya se perfilan los criterios que han de contemplarse para acometer la organización del mapa escolar, en concreto establecen prioridades como:

1. Flexibilizar los modelos organizativos de los centros:
  - En educación infantil y primaria: proximidad de la escolarización, lo que lleva a plantear el garantizar la permanencia de la escuela en aquellas localidades que mantengan al menos, cuatro alumnos.

- El CRA es la fórmula organizativa por la que se opta: se adapta a las características y necesidades de la zona rural y garantiza la presencia de profesorado especialista.
  - Reforzar mediante servicios complementarios (transporte, comedor), los casos en los que los alumnos deban desplazarse, especialmente, en las escuelas comarcales.
  - ESO/Bachillerato/Formación Profesional: garantizar la unidad de los dos ciclos en el mismo centro. Además, de acuerdo a las necesidades y características de cada zona se establecen tres modelos diferentes de centros de secundaria: IES, al menos 4 ó 5 grupos de Bachillerato; CESO, al menos 200 alumnos para la etapa obligatoria, dos cursos por nivel. Y en las zonas o localidades de especial dificultad orográfica se dispondrá de CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), debido a su imposibilidad o difícil escolarización en un CESO. Un problema singular lo constituyen las zonas rurales no pudiendo ser ampliada la oferta formativa de Bachillerato y Formación Profesional por razones de población insuficiente y de coste, aspecto que se intenta compensar con programas de becas y ayudas de residencia.
2. Carácter regional del mapa escolar, prestando atención a la formación profesional y a la educación especial, además de ver la posibilidad de avanzar en la inclusión, dentro de la planificación regional, de aquellas zonas geográficas limítrofes a Castilla-La Mancha y en las que existe colaboración.
3. El mapa escolar, inscrito en un planteamiento regional, se articula en zonas educativas como unidad básica y de referencia para la red de centros, así como para los servicios educativos de inspección y de apoyo a los centros escolares. Para diseñar la zonificación se establecen seis criterios:
- Red de centros con una oferta adecuada y suficiente.
  - Extensión geográfica.
  - Población.
  - Número de alumnos y de profesores.



- Vías de comunicación.
  - Actuación conjunta de los mismos servicios educativos de supervisión y de apoyo escolar.
  - Ámbitos de actuación de los maestros y apoyos itinerantes.
4. Criterios de asignación de recursos, a modo de objetivos de la política educativa, a saber:
- Inversiones en Educación infantil para avanzar en la escolarización de todo el alumnado.
  - Dotar de las plantillas adecuadas para las nuevas tareas que les plante la LOGSE a todos los centros y los servicios externos de apoyo a los mismos.
  - Elaborar un plan de compensación para aquellas zonas o colectivos más necesitados, con especial atención a la escuela rural.
  - Poner en marcha un Plan de Calidad de la Educación en la Región.

En este mismo documento se establece por primera vez el concepto de zona educativa que es definida como: *“unidad básica de organización para la red de centros y para la actuación de los servicios educativos de supervisión y de apoyo a los centros escolares. También se entiende como el ámbito geográfico en el que un conjunto de centros, programas y servicios educativos de supervisión y apoyo escolar hacen una oferta suficiente y adecuada a la zona”* (LIBRO BLANCO, 1999:20-21).

En la actualidad, el conjunto de centros que forman la red pública de Castilla-La Mancha son 942 (86%) de un total de 1046. En el caso, de los centros públicos de infantil, primaria, educación especial y secundaria asciende a 878, tal y como se recoge en la tabla 10.

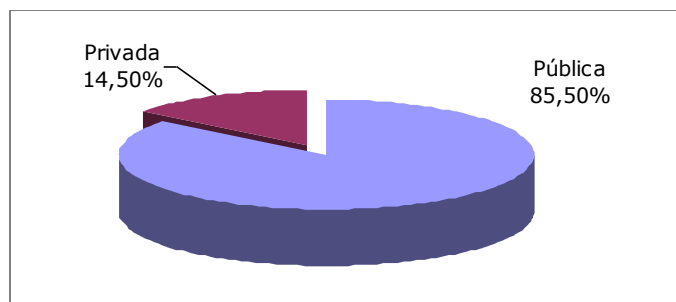
Tabla 10. Los CEIP, IES y CEE integrantes de la red de centros públicos de Castilla-La Mancha, 2000/08.

	<b>CEIP</b>	<b>IES</b>	<b>CEE</b>
<b>2000/01</b>	679	174	9
<b>2007/08</b>	657	211	10

Fuente: Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia, 2008.

Si atendemos a la titularidad de los 1046 centros educativos que integran la red de centros de Castilla-La Mancha se desprende, que la gran mayoría son de titularidad pública (gráfico 4), se aprecia un aumento en los conciertos en educación infantil.

Gráfico 4. Red de centros educativos del sistema educativo en Castilla-La Mancha según titularidad.



Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia. Dato actualizado a partir del anexo del Documento de Debate para la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha, 2008.

Un buen ejemplo de ello es que 9 de cada 10 CEIP son de titularidad pública y 7 de cada 10 IES.

En la siguiente tabla (11) se recogen los datos sobre la red de centros educativos en Castilla-La Mancha para los períodos estudiados, 2005 y 2007.

Tabla 11. Red de centros educativos del sistema educativo en Castilla-La Mancha según titularidad y etapa educativa\*.

RED DE CENTROS				
		2005	2007	Variación
Total: Pública/Privada		1.022	1.046	2,35%
	E. Infantil	28	25	-10,71%
	E. Primaria	631	652	3,33%
	Primaria/ESO	94	87	-7,45%
	ESO/Bachillerato/FP	222	232	4,50%
	Primaria/ESO/B/FP	27	28	3,70%
Total Pública		863	890	3,13%
	E. Infantil	11	12	9,09%
	E. Primaria	615	636	3,41%
	Primaria/ESO	28	20	-28,57%
	ESO/Bachillerato/FP	201	211	4,98%
	Primaria/ESO/B/FP	0	1	100,00%
Total Privada		159	156	- 1,89%
	E. Infantil	17	13	-23,53%
	E. Primaria	16	16	0,00%

	Primaria/ESO	66	67	1,52%
	ESO/Bachillerato/FP	21	21	0,00%
	Primaria/ESO/B/FP	27	27	0,00%

Fuente: Elaboración del equipo de investigación de Castilla-La Mancha, a partir del Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

\* Centros en los que se integran una o más etapas educativas.

### 2.3. Criterios de escolarización

Según el artículo 7 del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007, y de acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 84 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en cumplimiento de lo especificado en el artículo 7.3 del Reglamento de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas, aprobado por Real Decreto 1621/2005, de 30 de noviembre, los criterios prioritarios para la admisión del alumnado en centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha son cinco:

- La existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo.
- La proximidad del domicilio o lugar del trabajo de alguno de sus padres o tutores legales.
- Las rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas.
- La concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos.
- La condición legal de la familia numerosa.

Además de los generales, cabe mencionar los criterios específicos, a saber:

- Según etapa educativa:
  - Bachillerato: se considerará también como criterio de admisión el expediente académico (apartado 3 artículo 7 del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007, en virtud del apartado 1 artículo 85 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).
  - Formación Profesional: dentro del marco de la normativa básica estatal y sin perjuicio de lo que establezca al respecto en su

normativa específica. Cuando no existan plazas suficientes se atenderá exclusivamente al expediente académico de los alumnos con independencia de que estos procedan del mismo centro o de otro distinto (disposición adicional primera del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007).

- Según circunstancias concretas: se contempla lo estipulado en los artículos 74 (escolarización de ACNEE); 77 (alumnos con ACI); y, 78 (alumnos con integración tardía en el sistema educativo):
  - ACNEAE: se constituirá una comisión específica, presidida por un representante del Servicio de Inspección de Educación y con la participación de asesores de atención a la diversidad, que decidirá la escolarización del ACNEAE en función del número de puestos ofertados, de la petición de centro realizada por los solicitantes, y de los respectivos dictámenes de escolarización (apartado 1 del artículo 15 del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007). Asimismo, las Delegaciones Provinciales podrán autorizar, como medida extraordinaria, un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula para el alumnado que se incorpore de forma tardía al sistema educativo (apartado 2 del artículo 15 del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007, tal y como se establece en el apartado 2 de artículo 87 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).
- ACNEE (artículo 14 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002):
  - Todos los centros están obligados a admitir ACNEE.
  - La escolarización se iniciará cuanto antes.
  - La escolarización trata de buscar un equilibrio entre la respuesta más adecuada a la situación que presenta y la ubicación menos restrictiva y más próxima al domicilio familiar: Siempre que sea posible se escolarizarán en centros ordinarios.
  - Se escolarizarán en los CEE cuando requieran adaptaciones muy significativas y en grado extremo en las áreas que les corresponde

por su edad y cuando se considere que por ello sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro ordinario.

- Cuando las circunstancias lo aconsejen, podrán establecerse fórmulas mixtas (escolarización combinada) entre CEE y CEIP.
  - Requieren de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización (el dictamen es prescriptivo cuando se incorporan por primera vez al sistema educativo, cuando cambian de etapa o modalidad de escolarización), es decir, *“al inicio de la escolarización, de una etapa educativa o cuando de la evaluación psicopedagógica realizada se derive un cambio en la modalidad de escolarización, los responsables de la orientación elaborarán un dictamen de escolarización. Este dictamen será remitido a la Inspección de Educación para la elaboración de un informe de valoración sobre la idoneidad de la propuesta de escolarización, en función de la oferta de la zona y del respecto de los derechos del alumnado y la familia”* (apartado 3 artículo 3 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002).
- Alumnado con altas capacidades intelectuales, atendiendo a cada etapa educativa:
    - Educación infantil: *“La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, una vez identificado por las personas responsables de orientación, se flexibilizará de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la educación primaria, cuando se prevea que esta medida es la más adecuada para su desarrollo personal y social”* (apartado 3 del artículo 8 del Decreto 67/2007, de 29-05-2007). Del mismo modo, *“el alumnado, excepcionalmente, podrá permanecer escolarizado en el segundo ciclo de la Educación Infantil un año más de los tres que constituyen el mismo, cuando el dictamen de escolarización así lo aconseje, previa autorización expresa de la Consejería competente*

*en esta materia” (apartado 4 artículo 8 del Decreto 67/2007, de 29-05-2007).*

- Educación primaria: *“La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo a los que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico” (apartado 4 artículo 9 del Decreto 68/2007, de 29-05-2007), y “cuando presenten graves carencias en la lengua castellana, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal”. Asimismo, “quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporará al grupo correspondiente” (apartado 4 artículo 9 del Decreto 68/2007, de 29-05-2007). Y, por último, “la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio persona y su socialización, conforme al procedimiento que determine la normativa específica” (apartado 6 artículo 9 del Decreto 68/2007, de 29-05-2007).*
  
- ESO: *“El alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se escolarizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico previo informe del responsable de orientación del centro*

*docente, en el que se indique el curso más adecuado a sus características y conocimientos previos y el programa individualizado necesario para facilitar su normalización”* (apartado 4 artículo 10 del Decreto 69/2007, de 28 de mayo). *“La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por el personal con la debida cualificación y en los términos que determine la Consejería competente en materia de educación, se flexibilizará de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que son éstas las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización”* (apartado 7 artículo 10 del Decreto 69/2007, de 28 de mayo).

- Alumnado de primer o segundo curso de ESO en un CEIP: con carácter provisional no se requerirá proceso de admisión para los alumnos del centro que pasen de un nivel educativo a otro (disposición adicional quinta del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007).
- Alumnado afectado por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar: no precisará participar en el proceso de admisión de alumnado, y será escolarizado de oficio y de manera inmediata en el centro público o privado que determine las autoridades educativas, conocidos los informes oportunos de los servicios competentes (disposición adicional sexta del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007, tal y como se establece en la disposición adicional vigésima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

Por último, indicar que, respecto a los criterios generales y específicos vinculados con la etapa educativa, la aplicación de los criterios citados en ningún caso tendrán carácter excluyente y podrán ser declarados todos o parte de ellos por los solicitantes para su valoración independiente (apartado 4 artículo 7 del Decreto 2/2007, de 16 de junio de 2007).

## 2.4. Calendario y jornada escolar

### Calendario escolar

De acuerdo a la disposición adicional quinta referida al calendario escolar de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que dice: “*El calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias*”; establece asimismo, en el desarrollo de los artículos 120.4 y 121.5 de la misma ley, que los centros docentes podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización y compromisos educativos con familias o tutores legales de acuerdo con los criterios y procedimientos que determine la Consejería competente en materia de Educación, siendo el caso, y en atribución de las funciones reconocidas en la legislación autonómica vigente, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

De este modo, con la publicación de la Resolución de 8 de junio de 2004, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional se regulan y fijan los calendarios de cada curso, aspecto que vino a evitar las situaciones diversas que en esta materia se producían en cada provincia, tal y como se pone de manifiesto en el informe V del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2006:343). En esta resolución, y en concreto en su apartado segundo, se establece que “*el número total de días lectivos para Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional será de 175. La Enseñanza de Personas Adultas tendrá un total de 170 días lectivos, los Estudios Superiores de Diseño 157 días lectivos y 162 días el resto de las Enseñanzas de Régimen Especial*”.

Respecto al inicio y finalización de las actividades lectivas, en el apartado primero artículo segundo de la Resolución de 10 de junio 2008, de la Dirección General de Formación Profesional, quedan establecidas como se indica:

1. Las enseñanzas de EI, EP y EE comenzarán el día 10 de septiembre de 2008 y finalizarán el día 19 de junio de 2008.



2. Las enseñanzas de ESO, Bachillerato, el segundo curso de los CFGM y el segundo curso de los CFGS, comenzarán el día 17 de septiembre de 2008. La finalización será el día 26 de junio de 2009, excepto para el segundo curso de Bachillerato, cuya finalización estará en función de la realización de la PAU.
3. El primer curso de los CFGM iniciarán su actividad el día 18 de septiembre de 2008 y concluirán el día 26 de junio de 2008. Asimismo, el primer curso de los CFGS darán comienzo el 1 de octubre de 2008 hasta el 26 de junio de 2009.

El calendario escolar (atendiendo a número de semanas lectivas, número de días y número de horas) del sistema educativo en Castilla-La Mancha según la etapa educativa para el curso académico 2008/09 comprenderá:

- 35 semanas lectivas para las etapas educativas.
- 175 días lectivos para las etapas educativas.
- 25 horas lectivas para EI, EP y EE, y, 30 horas lectivas para bachillerato y FP.

Atendiendo al criterio de etapa educativa se puede extraer que:

- EI: *“El horario escolar respetará el carácter globalizador de la actividad y los ritmos de actividad y descanso del alumnado”* (apartado 4 artículo 4 del Decreto 67/2007, de 29-05-2007).
- EP: *“La Consejería competente en materia de educación establecerá el horario de los centros que, con carácter ordinario, será de veinticinco horas semanales incluyendo el tiempo de recreo”* (apartado 1 del artículo 8 del Decreto 68/2007, de 29-05-2007).
- ESO (apartado 1 del 2 del artículo 9 del Decreto 69/2007, de 28-05-2007): *“El horario de los Centros será de treinta horas semanales, incluyendo los cambios de clase y el tiempo de recreo”*.
- Bachillerato (Decreto 85/2008, de 17-06-2008): horario escolar no inferior a 30 horas semanales.

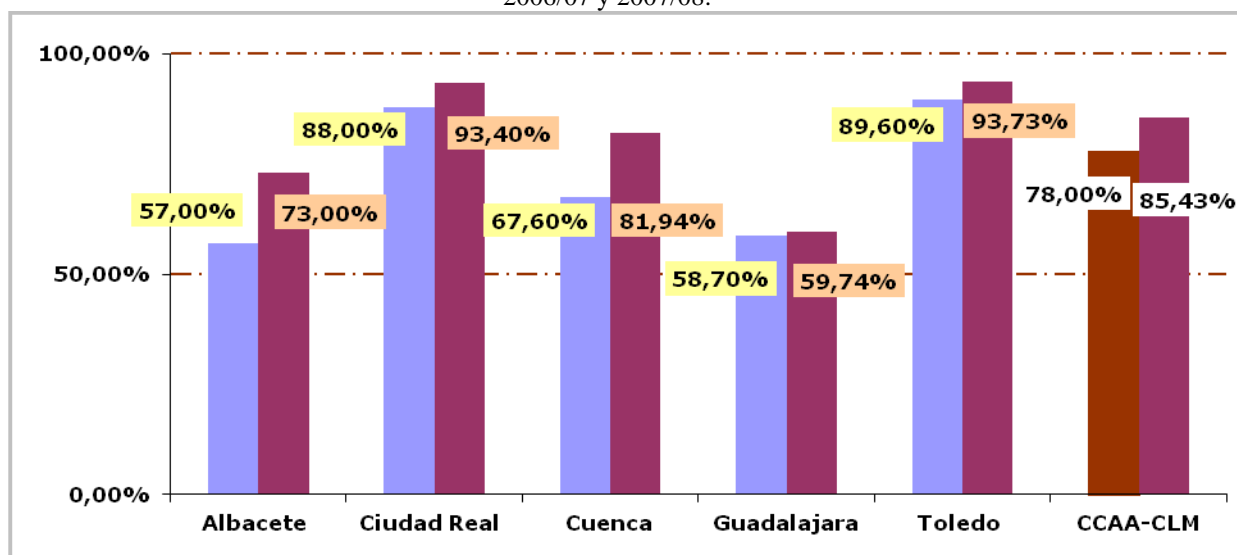
### **Jornada escolar**

En el sistema educativo de Castilla-La Mancha conviven dos modalidades de jornada escolar: a) jornada continuada de mañana; y, b) jornada partida de mañana y tarde.

Datos más concretos indican que: “En el año académico 2006/2007 se autoriza la implantación de jornada continua de mañana, previa aprobación de la comunidad educativa, en 77 nuevos centros hasta alcanzar el 78% del total de CEIP de Castilla-La Mancha. El 52% de los centros privados, el 47% de los CRA y el 25% de los CEE han aprobado esta modificación” (Consejería de educación y ciencia, 2007:70).

Por tanto, de los 649 CEIP del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 502 tienen jornada escolar de mañana, es decir, 8 de cada 10 CEIP (gráfico 5).

Gráfico 5. Evolución del porcentaje de implantación de la jornada escolar de mañana en los CEIP, curso 2006/07 y 2007/08.



Fuente: Consejería de Educación (2007): *La educación en Castilla-La Mancha. Sistema de indicadores 2006/07* (pp. 70). Toledo; Informe de la Educación en Castilla-La Mancha, 2007/08. Sistema de indicadores de la Oficina de Evaluación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Los 10 CEE de la Región cuentan con jornada escolar partida en horario de mañana y tarde.

Datos actualizados al curso académico 2007/08 nos informan de que el 85,43% de los CEIP de la Región tienen implantada la jornada escolar de mañana, y que casos como Ciudad Real y Toledo están por encima de este promedio.

## **2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad**

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha cuenta con un conjunto de acciones destinadas a expandir y consolidar el modelo educativo de escuela inclusiva que lo caracteriza. Sobre todo se presta una especial atención a la escuela rural, debido a sus particularidades, en la ESO: *“la Consejería competente en materia de educación adoptará las medidas necesarias para garantizar una respuesta adaptada y de calidad al alumnado de la escuela rural que asegure el derecho constitucional de igualdad de oportunidades de acuerdo con lo establecido en el artículo 82 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”* (apartado 8 artículo 10 del Decreto 69/2007, de 28 de mayo).

Respecto a la concreción de la política educativa orientada a la equidad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, los datos que a continuación se van a presentar evidencian una apuesta decidida por avanzar en la mejora de la calidad en educación, incidiendo de forma sólida en acciones destinadas a la igualdad de oportunidades. En este sentido, el gobierno de Castilla-La Mancha asume los principios establecidos en la LOE 3/2006 como guía de las actuaciones para garantizar la equidad en educación, y conforme a las competencias atribuidas (apartado 1 artículo 37 del Estatuto de Autonomía aprobado por Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto, y modificado por la Ley Orgánica 7/1994, de 24 de marzo) organiza la respuesta educativa a la diversidad para hacer posible que la educación sea un factor real para la igualdad de oportunidades.

La apuesta por un modelo de escuela inclusiva está configurando una política cada vez más tendente a la plasmación real del principio de integración como superador del principio de normalización.

Entre las medidas que se están llevando a cabo sobresalen:

### **1. Becas y ayudas complementarias:**

Entre las ayudas y becas de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Castilla-La Mancha, se encuentran:

- **Ayudas al transporte** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:180-186):

La amplia superficie, 79.461 Km<sup>2</sup>, las características orográficas y la red de comunicaciones que condicionan la movilidad del alumnado y del profesorado exige una amplia red de transporte, para garantizar el acceso, en condiciones de igualdad, a toda la población en edad escolar como requisito para compensar las desigualdades derivadas de la ubicación geográfica.

El transporte escolar es un servicio complementario que da respuesta al alumnado escolarizado en centros públicos de las enseñanzas obligatorias y de EE que han de desplazarse a otra localidad, siempre que exista una distancia de, al menos, 2 Km desde el domicilio al centro educativo.

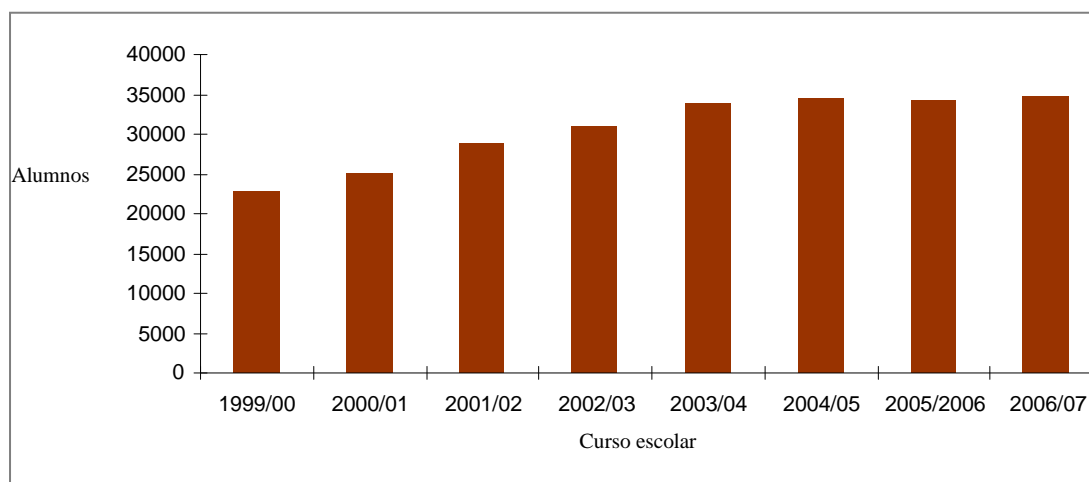
Cuando existe disponibilidad también se incorpora el alumnado de enseñanzas no obligatorias, con preferencia el alumnado escolarizado de EI. Los centros que cuentan con transporte incorporan a su RRI las normas de comportamiento en el autobús.

Todos aquellos alumnos que no se ajustan a las rutas de transporte tienen derecho a las ayudas individuales mencionadas anteriormente si cumplen con alguno de los siguientes requisitos:

- No contar en su lugar de residencia con centro o plazas vacantes en su nivel de escolarización y encontrarse matriculado en el centro educativo más cercano a su domicilio, dentro de la zona que le corresponda.
- Residir a más de 2 Km. de la parada de transporte escolar más próxima o del centro escolar en su localidad de residencia, cuando las necesidades de escolarización así lo justifiquen por falta de plazas en los colegios de su zona educativa.
- Encontrarse escolarizado en régimen de internado en un centro público con residencia escolar, al objeto de ayudar al coste de su desplazamiento en fines de semana.

Para el curso escolar 2006/07, el número total de usuarios del transporte escolar ascendió a 34.772 alumnos, cerca de 10.000 más desde 2000 (gráfico 6). Como se apunta en los informes consultados, la creación de IESO en zonas rurales, está permitiendo una reducción en los desplazamientos de los alumnos.

Gráfico 6. Evolución del alumnado usuario del transporte escolar en Castilla-La Mancha, 1999-2007



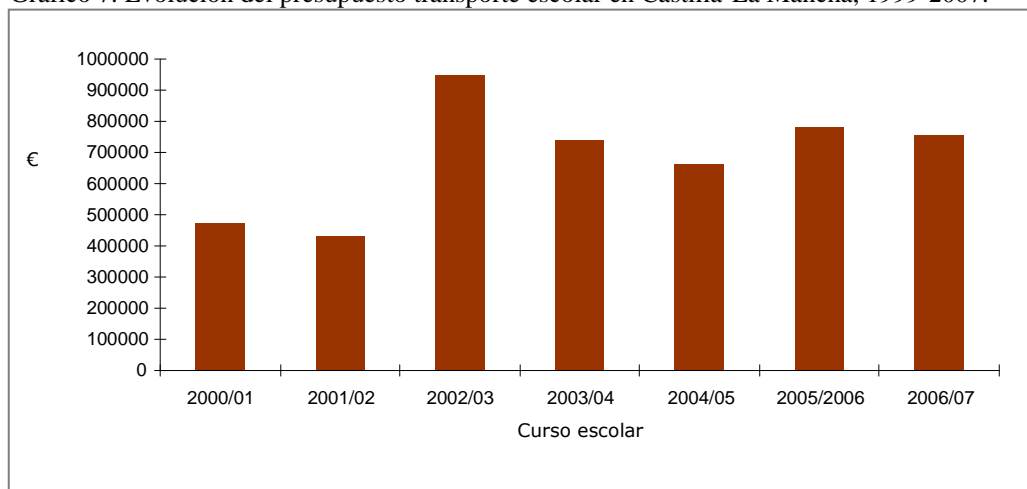
Fuente: Informes del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006, 2006/2007 y 2007/08 de la Consejería de Educación y Ciencia, y del documento para el Debate de la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha, 2008.

Las diferencias provinciales vienen determinadas por la dispersión geográfica y por la extensión de la red de centros escolares. El 45% del alumnado transportado reside en la provincia de Toledo (representa el 20% del total del alumnado), el 19% en la provincia de Ciudad Real (el 9,4% del alumnado escolarizado), el 13% en Albacete (representa el 8%), el 12% en Guadalajara (representa el 16%) y el 11% en Cuenca (representa el 14% del alumnado).

Los centros que reciben este servicio son 394. Así, el 79% de los IES, el 33% de los CEIP y el 100% de los CEE.

El coste por alumno transportado es de 858,00 euros, sólo Toledo está por debajo de la media regional. Albacete y Guadalajara están por encima de la media. El menor coste se da en Ciudad Real y Cuenca. La ayuda individual se sitúa en torno a los 427,50 €.

Gráfico 7. Evolución del presupuesto transporte escolar en Castilla-La Mancha, 1999-2007.



Fuente: Informes del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006, 2006/2007 y 2007/08 de la Consejería de Educación y Ciencia.

La cuantía total (gráfico 7) de las ayudas que se han destinado al transporte escolar ha pasado de 21.408.595,00 € para el curso académico 2000/01 a 32.488.636,00 € para el 2006/07, que unido a los gastos indirectos del servicio, ha supuesto un incremento de un 165,00 % respecto al curso escolar 1999/2001.

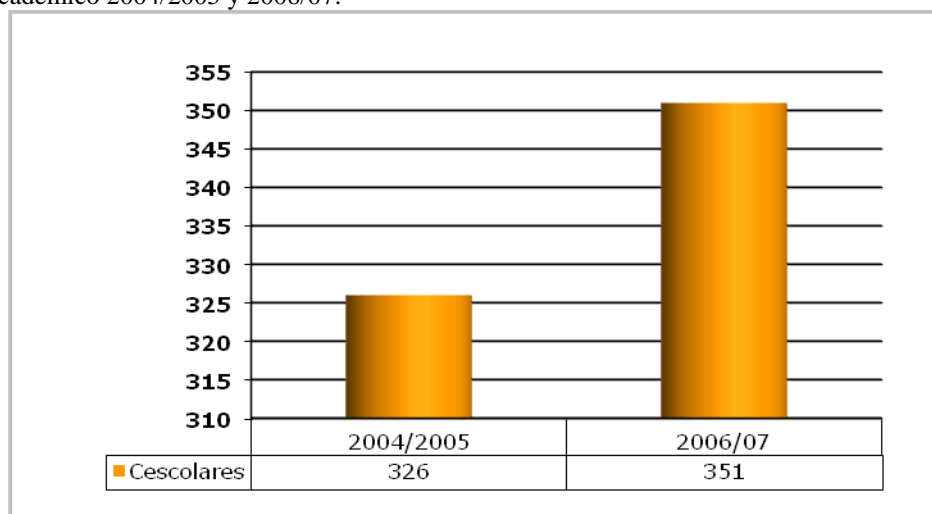
- **Comedores escolares y aulas matinales** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:187-194):

#### **Comedores escolares.**

En la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha el servicio de comedores escolares se rige por la Orden de 2 de marzo de 2004 por la que se regula la organización y funcionamiento de los comedores escolares en centros públicos de enseñanza no universitaria para el curso escolar 2004/2005.

La Consejería también publicó el Plan de Calidad de los Comedores Escolares así como una circular de la Dirección General de Programas y Servicios Educativos sobre Instrucciones de desarrollo de la Orden anteriormente mencionada, con la intención de prestar un servicio de calidad, aunque hay datos que evidencian su funcionamiento desde el curso académico 1999/2000.

Gráfico 8. Evolución del número de comedores escolares en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/2005 y 2006/07.



Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

La dotación y puesta en marcha de comedores escolares ha aumentado un 45,64%, es decir, a una media aritmética de cerca de 16 comedores nuevos por curso escolar (gráfico 8). Por lo que se ha pasado de atender a 15.304 comensales a 28.302 comensales, casi el doble en números absolutos, de los cuales más del 50,00% están becados. El procedimiento incluye la valoración del Consejo Escolar en función de criterios de prioridad: uso del transporte escolar, situación socioeconómica, trabajo de los padres.

Son los centros de educación infantil y primaria los principales beneficiarios de este servicio, ya que representan el 95% de los centros en los que se ubican los comedores escolares. Asimismo, el número de cuidadores se ha visto incrementado en un 57,57% más, siendo en la actualidad unos 1.244.

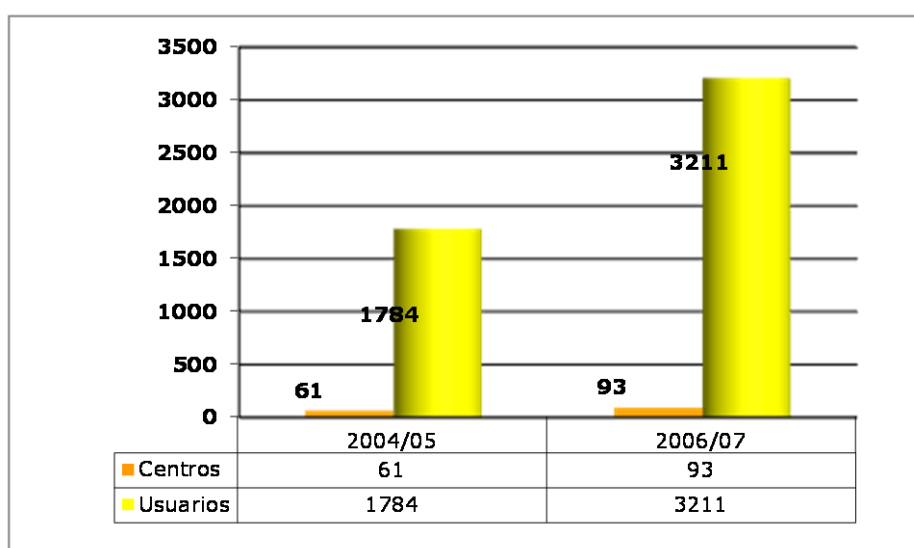
El 79% son gestionados por otras entidades distintas a los centros, siendo las empresas privadas (35,00%) las principales encargadas de esta tarea.

El presupuesto ha experimentado una tendencia creciente a lo largo del período objeto de estudio, es decir, más de un 120%, siendo el coste actual del servicio de unos 8.130.904,00 €.

### **Aulas matinales.**

Las aulas matinales es un servicio en constante expansión. Ha habido un crecimiento importante tanto en el número de comedores como en el de comensales desde que se asumieron las competencias. Para el curso académico 2006/07, el número total de aulas matinales era de 93, es decir, 32 más que en 2004/05, y, por su parte, el número total de usuarios ascendía a 3.211 alumnos.

Gráfico 9. Evolución del número de centros con aulas matinales y número de usuarios en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/2007.



Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

El presupuesto ha pasado de 3.702.175,00 € en el curso 2000-2001 a 8.295.107 € en el curso 2004-2005, lo que supone un crecimiento del 124%. Por otra parte, cabe destacar que la ratio cuidador / alumno es significativamente más alta en aquellas provincias en las que, como Guadalajara (32 alumnos por cuidador) y Toledo (23 alumnos por cuidador), los comedores están en su mayoría gestionados por empresas. Sin embargo, en provincias como Albacete, en las que la gestión de los comedores escolares es mayoritariamente directa, la ratio es significativamente inferior (15 alumnos por cuidador).

- **Residencias escolares** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:195-199):



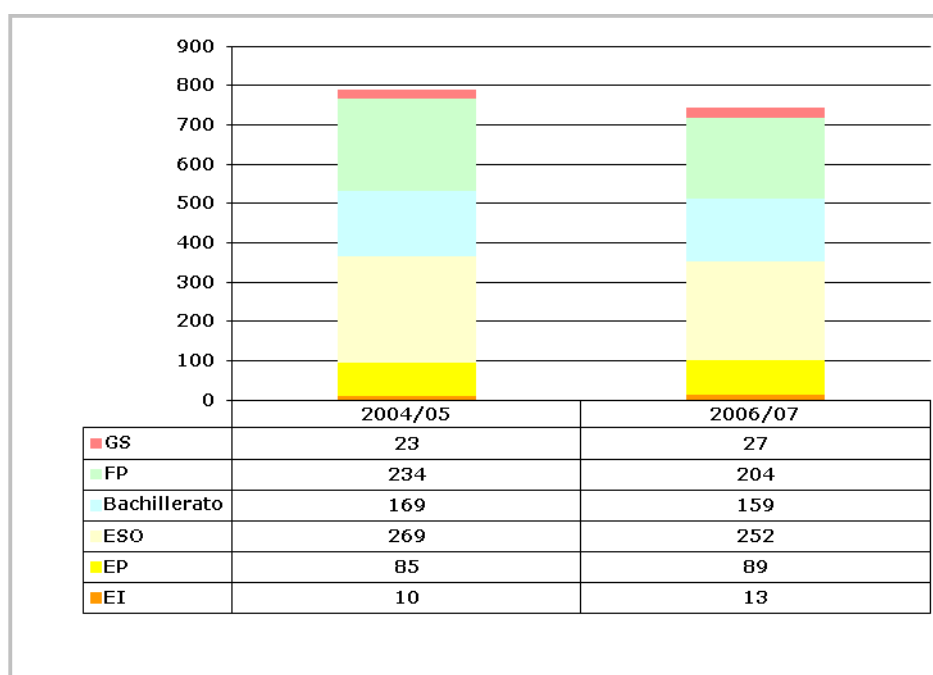
Su existencia responde a la necesidad de evitar aquellos desplazamientos diarios cuya duración horaria es excesiva y, a la intención de favorecer el acceso a estudios de Bachillerato y FP que no existen en una zona cercana a la vivienda del alumno.

Las plazas de residencia se ofertan previa convocatoria de las Delegaciones Provinciales, entre el alumnado que cumple las características que fijan las instrucciones de la Consejería de Educación y Ciencia. La selección, en algunos casos, la realizan los directores de las Residencias, siendo una condición necesaria la promoción de curso. El Consejo Provincial de Escolarización tiene la responsabilidad, en el proceso de admisión, de reservar un número de plazas suficientes en los centros de la zona de influencia de las residencias para garantizar la escolarización del alumnado.

Los últimos datos disponibles nos indican que:

- La red de Residencias no universitarias está constituida por 8 Escuelas Hogar y 15 Residencias ubicadas en IES.
- El número de usuarios para el curso académico 2006/07 era de 744.

Gráfico 10. Evolución del número residencias no universitarias en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/07.



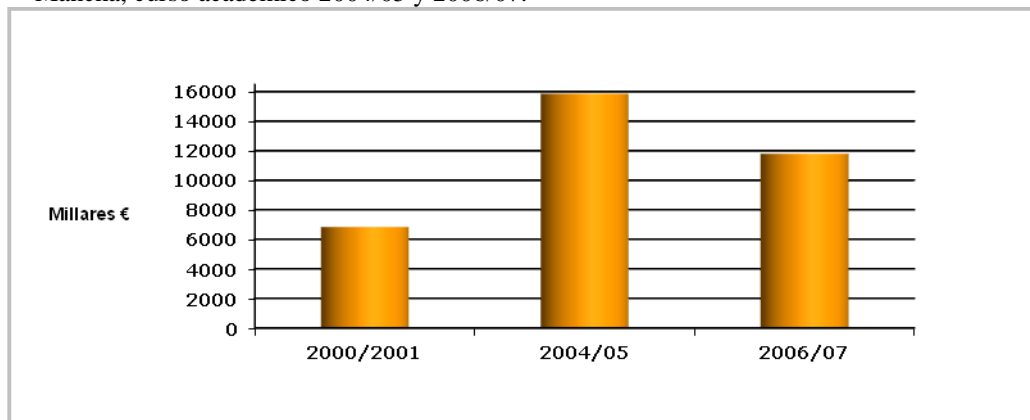
Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

Una lectura adecuada de los datos que se presentan obliga a considerar que la reducción del número de residencias, y por tanto, del número de usuarios se debe a la creación de nuevos centros de secundaria y la mejora de la red de transporte.

**2. Programa de gratuidad de libros de texto y materiales curriculares** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:199-201):

La Orden de 2 de julio de 2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el Programa de Gratuidad de Materiales curriculares y se establecen sus normas de organización y funcionamiento del mismo durante el curso escolar 2004-05 (DOCM, 13 de julio de 2004) dice en su apartado 3.1 que *“se implantará el Programa de Gratuidad en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria”*. Asimismo, en el apartado 3.2 recoge que *“se procederá a la nueva adquisición de materiales curriculares para 1º de Educación Secundaria Obligatoria y para el primer ciclo de Educación Primaria”*. Sigue, en el apartado 3.3 que *“para los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria ya beneficiarios del Programa de Gratuidad, se incluirán en el mismo la adquisición de libros de texto o materiales curriculares alternativos de nuevos alumnos matriculados en este curso escolar; así mismo se atenderá a la reposición de los cuadernillos de idiomas...”*

Gráfico 11. Evolución del presupuesto del programa de gratuidad de materiales en Castilla-La Mancha, curso académico 2004/05 y 2006/07.

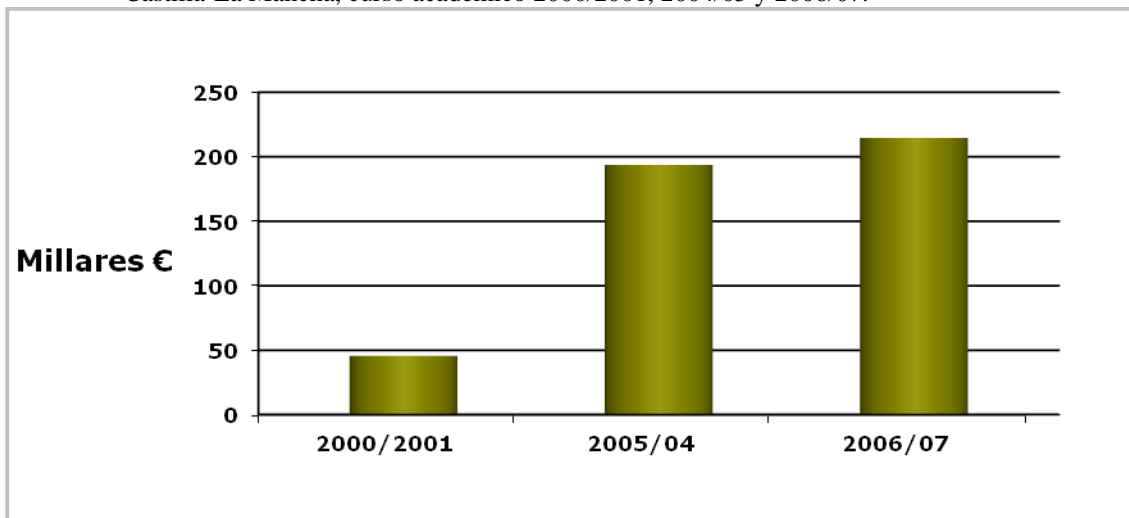


Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

Cálculos estimados por la Oficina de Evaluación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha estima que el ahorro medio por familia es de 160,00 € por hijo escolarizado. En el caso de los alumnos de EE este ahorro medio es de 40,00 €.

La evolución de los usuarios ha sido muy importante, alcanzándose en la actualidad un 372,08% más que en el curso 2000/2001. Según datos de la propia Consejería de Educación y Ciencia, este programa alcanza desde el curso académico 2005/06 a la totalidad del alumnado de las enseñanzas obligatorias de la Región.

Gráfico 12. Evolución de de beneficiarios del programa de gratuidad de materiales en Castilla-La Mancha, curso académico 2000/2001, 2004/05 y 2006/07.



Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2000/2006 y 2006/2007 de la Consejería de Educación y Ciencia.

### 3. Educación compensatoria:

Se articula en proyectos de educación compensatoria (tabla 12) entendidos como “*aquellos proyectos que los centros desarrollan por iniciativa propia, siempre que cuenten con un porcentaje de población significativa que presente problemas de aprendizaje asociados a una minoría étnica o cultural, se encuentren en situación de desventaja social, o pertenezcan a otros grupos socialmente desfavorecidos. El Proyecto incluye, junto a las medidas propiamente curriculares, las llamadas actuaciones de compensación externa y un seguimiento y control del absentismo*” (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:163).

Tabla 12. Proyectos de educación compensatoria en Castilla-La Mancha según etapa educativa (curso académico 2004/2005)

PROVINCIAS	ETAPA EDUCATIVA		TOTAL
	PRIMARIA	SECUNDARIA	
ALBACETE	18	13*	31
CIUDAD REAL	23	10	33
CUENCA	12	5	17
GUADALAJARA	10	6	16
TOLEDO	42	13	55
<b>CLM</b>	<b>105</b>	<b>47</b>	<b>152</b>

\* Nota: 1 pertenece hace referencia a un centro de menores.

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2006): *Informe anual V sobre la situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Curso 2004-2005* (pp.164). Toledo.

La normativa autonómica actual sobre esta materia, establece que de acuerdo a la etapa educativa:

- En EP, *“los programas específicos a los que hace referencia el artículo 79 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para el alumnado, procedente del exterior, que se incorpora al sistema educativo con desconocimiento de la lengua castellana garantizarán, desde el respeto a la cultura y la lengua de origen, la atención necesaria para facilitar su rápida integración social y educativa desde el respeto al principio educativo de inclusión [...] La Consejería competente en materia de educación podrán en marcha programas de acompañamiento escolar, fuera del horario lectivo, para facilitar y generalizar el aprendizaje de la lengua castellana”* (apartado 5 artículo 9 del Decreto 68/2007, de 29-05-2007).
- Por su parte, en Educación secundaria obligatoria, *“los programas específicos a los que hace referencia el artículo 79 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para el alumnado procedente del exterior, que se incorpora al sistema educativo con el desconocimiento de la lengua castellana garantizarán, desde el respeto a la cultura y la lengua de origen, la atención necesaria para facilitar su rápida integración social y educativa desde el respeto al principio educativo de inclusión. El centro docente incorporará al Proyecto educativo del centro los principios de interculturalidad y plurilingüismo y adoptará las medidas necesarias para facilitar la rápida normalización del alumno o de la alumna y de su familia a la comunidad educativa y el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español. El tutor o la tutora, con el asesoramiento de la persona responsable en orientación, integrarán en el plan de trabajo individualizado, las medidas simultáneas a la escolarización, tendentes a la consecución de los citados objetivos”* (apartado 5 artículo 10 del Decreto 69/2007, de 28 de mayo). Asimismo, *“ la Consejería competente en materia*

*de educación pondrá en marcha programas de acompañamiento escolar, fuera del horario lectivo, por iniciativa propia y en colaboración con otras instituciones para facilitar y generalizar el aprendizaje de la lengua castellana”* (apartado 6 artículo 10 del Decreto 69/2007, de 28 de mayo).

Los proyectos previstos son (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2006:163-167):

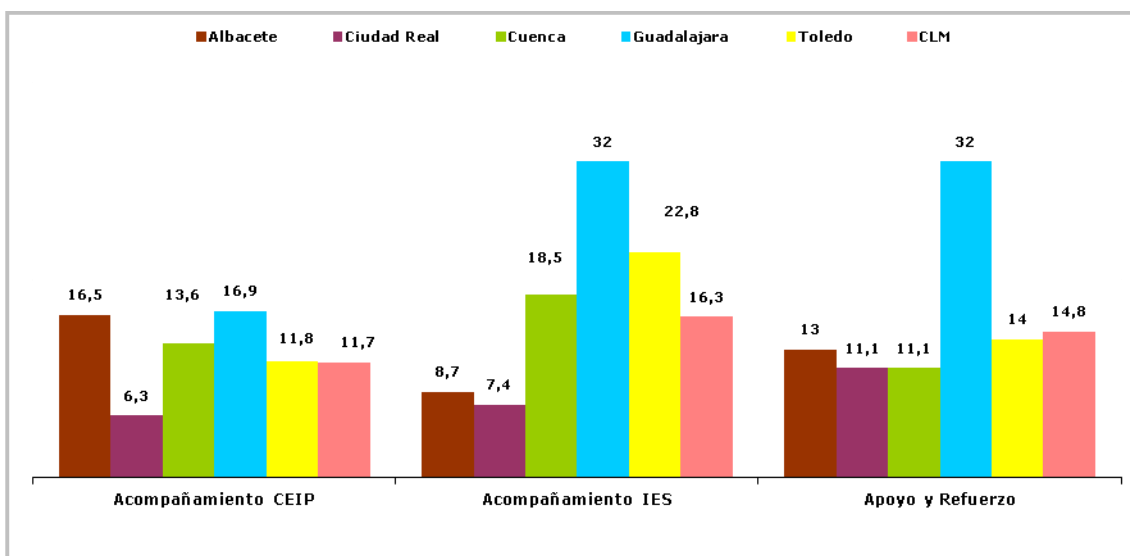
- **Programa de Acompañamiento Escolar:**

Este programa se enmarca dentro del acuerdo marco de colaboración y cooperación territorial con el Ministerio de Educación: Plan de Refuerzo Orientación y Apoyo (PROA)

El programa tiene como *“finalidad mejorar los resultados escolares en aquel alumnado que tiene un contexto poco favorecedor, es decir, con ello se consigue también que más alumnos y alumnas completen con éxito su enseñanza obligatoria y obtengan el título de Graduado en educación secundaria, objetivos que se plantea la Unión Europea y el Estado español en el horizonte del 2010. Su consecución depende de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en los primeros estadios de la enseñanza básica”* (Consejería de Educación y Ciencia, 2006a:3; 2006b:6)

El programa se desarrolló, con carácter experimental, entre los meses de abril y junio del curso 2004/2005 en 7 centros de primaria, y en él participaron 148 alumnos y alumnas, 22 tutores, 17 monitores, 7 coordinadores y 7 orientadores. Posteriormente, en el curso 2005/2006 se amplió su desarrollo a Institutos de Educación Secundaria. En concreto, se aprecia una tendencia creciente en la participación de los centros tal y como se refleja seguidamente en el gráfico 13.

Gráfico 13. Centros docentes participantes en el Plan PROA sobre el total de centro de la Región, en el curso 2007-2008 (%).



Fuente: Informe del Sistema de indicadores del sistema educativo de Castilla-La Mancha, 2007/08 de la Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación y Ciencia.

Se concreta en la realización de actividades, en horario de tarde, con grupos heterogéneos de alumnos y alumnas de tercer ciclo de educación primaria que presenta un rendimiento escolar deficitario como consecuencia de su bajo nivel de competencia en las áreas instrumentales, de la ausencia de hábitos de trabajo o de la escasa motivación por el estudio. La selección del alumnado participante la realiza el equipo de profesores, coordinados por el tutor o tutora.

La evaluación realizada por el Ministerio, informa de que cerca del 50% del alumnado consultado se muestra dispuesto a continuar en el Programa y destaca que han mejorado en cuestiones como son el trabajo y tareas escolares en general o en aprendizajes específicos: división, ortografía, caligrafía, lectura.. Mayoritariamente las familias consideran que el programa ha tenido un efecto muy o bastante beneficioso para sus hijos.

El objetivo más generalizado y reforzado desde los centros ha sido la mejora de los aprendizajes de hábitos de organización y trabajo y la práctica de las instrumentales. Los intentos de utilizar metodologías innovadoras y

adaptadas han sido limitados y el contenido preferente ha estado asociado a las actividades de refuerzo.

- **Programa de educación hospitalaria y domiciliaria** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:165-166):

La respuesta a la diversidad se entiende como *“toda actuación educativa referida a las necesidades derivadas de la salud del alumnado”* (apartado 1 artículo 2 del Decreto 138/2002, de 8 de octubre). Y, se reconoce a la salud, cuando su estado no permite la asistencia regular a clase, de forma negativa en el desarrollo personal del alumnado y que requiere de una atención específica individualizada (Decreto 138/2002, de 8 de octubre).

De igual modo, se establece que *“se organizarán en el ámbito que se determine equipos de trabajo para la atención del alumnado con problemas de larga convalecencia u hospitalización”* (apartado 2 artículo 20 del Decreto 138/2002, de 8 de octubre).

Se dispone que todo el profesorado es responsable *“en un primer nivel”* de la orientación y tutoría del alumnado; siendo la finalidad de la tutoría *“contribuir a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación entre alumnado, profesorado y familia”* (artículo 5 del Decreto 43/2005, de 29-04-2005).

En el curso 2003/04 se ponen en marcha de forma experimental los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (EAEHD), con la intención de mejorar y ampliar la atención educativa que venían prestando las aulas hospitalarias, y de este modo dar una respuesta educativa adecuada al alumnado escolarizado en los centros docentes de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos que debe permanecer hospitalizado o convaleciente en su domicilio un periodo determinado de tiempo (Orden de 8 de julio de 2002). Las actuaciones de estos equipos se amplían a los cursos 2005/06 (Orden de 30 de agosto) y 2006/07 (Orden 30 de agosto). Para el curso 2007/08 se procede a su creación definitiva (Orden 30/03/2007).



En este marco normativo, *“la atención educativa hospitalaria y domiciliaria tendrá como finalidad principal prevenir y evitar la marginación en el proceso educativo del alumnado que cursa Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que por prescripción facultativa deba estar hospitalizado o convaleciente y no pueda asistir a clase”* (apartado 1 artículo 2 de la Orden de 30 de marzo de 2007).

Los EAEHD se integran dentro de las áreas de salud y se ubican en la Delegación Provincial de las respectivas provincias. Cuentan con la colaboración del tutor, el orientador y la familia.

Otro aspecto significativo es que su organización se establece en función del área sanitaria, siendo *“la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación podrá incrementar la plantilla de estos Equipos en aquellas zonas sanitarias que se recojan en el Convenio de colaboración existente entre la Consejería de Educación y Ciencia y el Servicio de Salud de Castilla-La Mancha (SESCAM) en materia de atención educativa hospitalaria”* (disposición adicional tercera de la Orden de 30 de marzo de 2007).

También se contempla que *“la Consejería de Educación y Ciencia cuando existan necesidades fuera de la zona de actuación de los Equipos autorizará cupo adicional de profesorado, adscribiendo a este profesorado al centro donde esté matriculado el alumno o al CRAER al que pertenezca dicho centro”* (disposición adicional segunda de la Orden de 30 de marzo de 2007).

Los actuales EAEHD según consta en el anexo I de la Orden de 30 de marzo de 2007 son los siguientes:

- *EAEHD de Albacete, Área Sanitaria de Albacete.*
- *EAEHD de Ciudad Real, Área Sanitaria de Ciudad Real.*

- *EAEHD de Alcázar de San Juan, Área Sanitaria de la Mancha centro.*
  - *EAEHD de Puertollano, Área Sanitaria de Puertollano.*
  - *EAEHD de Cuenca, Área Sanitaria de Cuenca.*
  - *EAEHD de Guadalajara, Área Sanitaria de Guadalajara.*
  - *EAEHD de Toledo, Área Sanitaria de Toledo*
  - *EAEHD de Talavera de la Reina, Área Sanitaria de Talavera de la Reina”.*
- **Programa de apoyo lingüístico a inmigrantes** (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:166-167):

Debido al aumento que empezaba a experimentar la inmigración a partir de curso académico 2000/2001, llegando a ser para el curso 2006/07 un 40% cuya lengua materna no es el castellano (Oficina de Evaluación, 2008:11), y previo a la publicación del Decreto 138/2002, de 08-10-2002 en el que se reconoce la organización de recursos personales y materiales, entre otros, “*para la inclusión idiomática de los inmigrantes*” (apartado 1 artículo 2), se crean con carácter experimental los EALIs para dar respuesta al alumnado inmigrante que desconoce la lengua castellana, así como para facilitar al profesorado orientaciones y materiales para incorporar al alumnado al proceso de enseñanza normalizado y para integrar los elementos de la educación intercultural (Orden de 8 de julio de 2002), sujeto a lo establecido en las instrucciones que definían el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el desarrollo del Plan de atención a la diversidad en los Colegios de educación infantil y primaria y en los Institutos de Educación Secundaria.

Posteriormente se integraran en los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (artículo 11 del Decreto 43/2005, de 24-04-2005)

Del proceso de implantación experimental podemos resaltar que: “*la población inmigrante se concentra especialmente en las Etapas de Infantil y*

*Primaria (78%) y, en menor medida, en la ESO (16%). En la tabla siguiente se detalla el porcentaje de alumnos, sobre el total del alumnado de educación infantil y enseñanza obligatoria, que no tiene el castellano como lengua de origen” (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006: 166).*

Como complemento a las acciones realizadas por estos equipos se ha publicado y difundido a los centros docentes el Diccionario Básico Castellano-Árabe, para los inmigrantes sin conocimiento del castellano y está próxima la publicación del Diccionario Básico Castellano-Rumano.

La evaluación de la intervención de los EALI en el curso académico 2004-2005 (citado por el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2006:304-305); estudio realizado por la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, actual Dirección de Política Educativa (apartado a del artículo 2 del Decreto 127/2007, de 17-07-2007): *“La demanda de atención ha permanecido constante en los mismos niveles a lo largo de los tres años de funcionamiento de los EALI (no así en el ámbito de influencia de estos). La atención sigue una línea ascendente asociada al aumento de los recursos. El horario de trabajo es de mañana, con variación en la hora de inicio y fin de la jornada, no sólo por cada equipo, sino incluso por cada componente del mismo. El tiempo dedicado a atención a centros supone aproximadamente el 67,5 % del horario total de trabajo. La intervención directa con el alumnado se reduce por incluirse en este tiempo las tareas de coordinación y asesoramiento a los centros. Las dificultades de coordinación se deben a falta de tiempo y a la no coincidencia de estructuras organizativas y temporales (especialmente en secundaria)”*.

Actualmente, las funciones sobre esta cuestión son desarrolladas desde los CTROADI.

#### **4. Medidas de atención a necesidades educativas especiales y específicas:**

La atención a la diversidad queda establecida como *“toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos,*

*y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado*” (apartado 1 artículo 2 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002)

Los principios por los que se rige la atención a la diversidad en el sistema educativo en Castilla-La Mancha son: *“normalización, integración e inclusión escolar, compensación y discriminación positiva, habilitación e interculturalidad”* (apartado 1 artículo 4 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002).

De ello, se deriva la puesta en marcha, en cada centro, de un plan de atención a la diversidad (apartados 1 y 2 artículo 6 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002), de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. *“Los centros docentes en el desarrollo de los principios establecidos en el artículo cuarto de este decreto elaborarán un Plan de Atención a la Diversidad en el que incorporarán un conjunto de medidas dirigidas a dar una respuesta educativa adaptada al alumnado del centro en su singularidad a través de un currículo abierto y flexible. El citado Plan incluirá medidas curriculares y organizativas de carácter general, medidas ordinarias de apoyo y refuerzo, y medidas de carácter extraordinario, quedará recogido en la Programación General Anual”*. Este Plan se ha combinado con el POC.
2. *“Las medidas, que tendrán carácter transitorio y revisable, se aplicarán a propuesta del tutor con la participación de todo el profesorado implicado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios y el asesoramiento de los responsables de orientación, y se llevarán a cabo en el entorno menos restrictivo posible, facilitando la incorporación del alumnado a las actividades de su grupo clase”*.

La respuesta, por tanto, se concreta en las siguientes medidas organizativas y curriculares que, en ningún caso, podrán suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos y competencias de las diferentes etapas educativas (Decretos de 29 de mayo de 2007).

- **Medidas de carácter general**, todas aquellas estrategias de adecuación de elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural del centro y a las características del alumnado (artículo 7 del decreto 138/2002, de 08-10-2002):
  - *Desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional.*
  - *Oferta de materias optativas (Secundaria).*
  - *Integración de materias en ámbitos (Secundaria).*
  - *Metodología que favorezca la individualización y las estrategias cooperadoras de ayuda entre iguales.*
  - *Adaptación de materiales curriculares al contexto y al alumnado*
  - *Desdoblamientos de grupo (Secundaria).*
  - *Apoyo en grupos ordinarios (Primaria y Secundaria).*
  - *La permanencia de un año más en curso/ciclo/etapa de acuerdo a la normativa.*
  - *Programa de absentismo escolar, educación en valores, hábitos sociales, acceso al mundo laboral y transición a la vida activa (Orden 09-03-2007).*
  - *Programas de Cualificación Profesional (Orden 10-06-2007/ Orden 21-04-2008).*
  - *Cuanto otras respondan al mismo objetivo.*
  
- **Medidas ordinarias** de apoyo y refuerzo educativo son estrategias que facilitan la atención individualizada sin modificar los objetivos del ciclo (artículo 8 del decreto 138/2002, de 08-10-2002):
  - a. *Medidas de refuerzo (Secundaria).*
  - b. *Agrupamientos flexibles (Primaria y Secundaria).*
  - c. *Grupos de enriquecimiento y profundización en contenidos específicos en distintas áreas.*
  - d. *Programas específicos para el alumnado inmigrante o refugiado que desconoce el idioma. Medidas simultáneas a la escolarización (Decreto 69/2007).*

*e. Cuantas otras respondan al mismo objetivo.*

- **Medidas extraordinarias** aquellas que introducen modificaciones en el currículo ordinario para adaptarse a la singularidad del alumno y exigen evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización por los responsables de orientación, así como las adaptaciones curriculares individuales y medidas de flexibilización por sobredotación intelectual en cualquiera de las etapas, los programas de diversificación curricular y del currículo adaptado en secundaria obligatoria (apartado 1 y 2 artículo 9 del decreto 138/2002, de 08-10-2002):

- a. Adaptaciones del currículo para Primaria y Secundaria, incluyen adaptaciones significativas y muy significativas en función de la problemática del alumno y del carácter de que tengan las modificaciones realizadas en el currículo (artículo 10 del decreto 138/2002, de 08-10-2002).*
- b. Flexibilización para alumnado con alta capacidad intelectual. (Primaria y Secundaria) (artículo 11 del decreto 138/2002, de 08-10-2002)*
- c. PDC, con carácter excepcional, intentan dar respuesta educativa al alumnado de 16 o más años que por su problemática corre el riesgo de no obtener la titulación al finalizar la educación obligatoria. Se desarrollará en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. (artículo 12 del decreto 138/2002, de 08-10-2002 / Orden 04-06-2007).*

## **2.6. Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas.**

Un análisis de la normativa que se vincula con la atención a la diversidad en el sistema educativo en Castilla-La Mancha advierte que:

- *“La Consejería competente en materia de educación estimulará mediante premios los proyectos que den una respuesta óptima a la diversidad, y establecerá convenios, ayudas y subvenciones a personas físicas, corporaciones*

*locales y entidades sin fin de lucro, para la realización de actuaciones que mejoren la atención a la diversidad del alumnado”* (apartado 4 artículo 20 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002).

- Criterios de suscripción de convenios de colaboración con entidades sin finalidad de lucro en los ámbitos de atención al ACNEE (Orden de 21 de julio 2004 de la Consejería de Educación y Ciencia). En lo que respecta al establecimiento de convenios de colaboración con organizaciones sin ánimo de lucro, se estima oportuno destacar los siguientes:
  - Se mantienen convenios de colaboración con la ONCE, si bien el convenio no implica dotación económica sino la asunción de cupos de profesionales (Capítulo 1). Cuando se crea el CTROADI se hace un balance positivo de la colaboración con la ONCE que se mantiene en la actualidad.
  - Hasta la creación de los EAEHD, la atención de los niños oncológicos hospitalizados era responsabilidad de AFANION. A partir de este momento, la Consejería cubre la atención de todos los niños hospitalizados y se mantiene el convenio para el asesoramiento y la formación de los profesionales.
- *“El Plan de Orientación de Centro integra las actuaciones a desarrollar desde la tutoría, la orientación académica y profesional y las acciones de asesoramiento dirigidas a los distintos órganos de gobierno y coordinación del centro, la comunidad educativa y coordinación con otros centros e instituciones”* (apartado 1 artículo 15 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).
- *“El desarrollo de esta normativa ha venido mostrando que la identificación inmediata, la información a las familias y, en su caso, las actuaciones combinadas con las entidades locales a través de los servicios sociales y de otros servicios municipales son medidas necesarias”* (exposición de motivos de la Orden de 09-03-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia y Bienestar Social). La normativa (artículo 6 de la citada Orden) prevé la organización de estas comisiones locales o de zona sobre absentismo escolar pero, hasta la fecha, no se han desarrollado.
- Uno de los objetivos de los CEE del sistema educativo en Castilla-La Mancha, respecto a las actuaciones de asesoramiento y apoyo especializado, es

*“favorecer e impulsar la apertura del centro al entorno, el uso de sus instalaciones, el intercambio de modelos de buenas prácticas que permitan a las alumnas y alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo beneficiarse de entornos normalizados”* (apartado d artículo 3 de la Resolución de 01-09-2007, de la Dirección General de Política Educativa).

- En las modalidades de los PCPI se enuncia que el programa de taller profesional *“se desarrollará mediante convenio de colaboración o a través de subvenciones con otras entidades”* (apartado 2 artículo 5 de la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia). Y, los programas de inclusión laboral para el alumnado con necesidades educativas especiales *“se desarrollarán en los centros que imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria, a través de convenios de colaboración o mediante subvenciones a entidades”* (apartado 4 artículo 5 de la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia). En definitiva, *“la Consejería competente en materia de educación promoverá la participación de otras entidades e instituciones mediante convenios, conciertos y ayudas con el objeto de extender la oferta al mayor número de las localidades”* (artículo decimonoveno de la Orden citada).

En el marco de lo dicho, se establece que las funciones y nexos entre el sector público y el tejido asociativo en la atención a la diversidad en la educación obligatoria presenta las siguientes características:

1. Se reconoce, por parte de la Administración educativa autonómica, la necesidad de implicar al conjunto de la sociedad en los procesos de atención educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Circunstancia que se constata en la normativa vigente.
2. Es la escuela la que asume la responsabilidad de la respuesta educativa hacia el alumnado con más dificultades. La participación del tejido asociativo se hace más intensa en secundaria, de forma especial, en el segundo ciclo o en educación especial.
3. Existen mecanismos y procedimientos de coordinación con servicios sociales y otros agentes socio-comunitarios para favorecer el desarrollo personal y social del alumnado y los procesos de escolarización. Buenos ejemplos de ellos son: el



papel de los profesores técnicos de servicios a la comunidad, en las unidades de orientación, y de los educadores sociales, en los departamentos de orientación de los Institutos de educación secundaria; y, también se constata en los objetivos y actuaciones desarrolladas en el marco de los planes de orientación.

De forma expresa, es necesario mencionar el *“Acuerdo marco de colaboración entre la Consejería de Bienestar Social, la Consejería de Educación y Ciencia y la Consejería de Sanidad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha de 12/02/2007 en materia de actuación con menores de edad que presentan trastornos de salud, situaciones de riesgo social y necesidades educativas especiales”*. El objeto de este acuerdo es desarrollar una atención sanitaria, orientación y apoyo educativo y social a los niños y jóvenes que presentan trastornos graves de salud, riesgo social o necesidades educativas especiales, desde el momento de la detección de los mismos, así como a sus familias y centros escolares, mediante actuaciones conjuntas a través de programas clínicos asistenciales, psicopedagógicos y sociales.

Para la puesta en marcha de este Acuerdo se crean en el ámbito de cada una de las provincias, y en el Área de Salud de la Mancha Centro, Comisiones Técnicas Interprofesionales de Coordinación para que puedan articular y coordinar todas las medidas que figuran en este acuerdo integrado por profesionales dependientes de las tres consejerías. Así mismo se crea una Comisión Técnica Regional de Seguimiento integrada por los responsables y técnicos de las tres Consejerías para definir, coordinar y velar por el cumplimiento del Acuerdo Marco.

Las acciones conjuntas se desarrollan en diversos ámbitos de actuación coordinada: en la dotación de recursos, tanto personales como materiales; en el asesoramiento experto a los distintos profesionales implicados en la atención a estos niños y jóvenes y a los centros donde se escolaricen niños y jóvenes que presenten problemas crónicos de salud que incidan en el proceso educativo (alergias, diabetes, déficit sensorial o físico, trastornos etc.); en la atención temprana; en la escolarización a los niños y jóvenes con estas necesidades en centros ordinarios, y cuando las circunstancias lo justifiquen en centro específico de Educación Especial; en el caso de alumnos con un ambiente sociofamiliar desfavorecido, en la cooperación socioeducativa previniendo los

problemas de absentismo y, también, en el trabajo con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, garantizando la atención sanitaria en el propio centro de educación especial con internado de los niños y jóvenes con discapacidad y graves trastornos mentales y del comportamiento escolarizados en centros de educación especial y el apoyo educativo a aquellos alumnos convalecientes ya estén en el hospital o en su propio domicilio.

Por último, es importante señalar los convenios de colaboración que para el desarrollo de la LOE ha suscrito la Consejería de Educación y Ciencia. En el marco de la cooperación territorial destaca el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y los Programas de Prevención del Absentismo y Mejora del Éxito Escolar que, entre otras ventajas, refuerzan la dimensión socio-comunitaria de la orientación.

## **2.7. Historia y tradición de la orientación y el apoyo a la escuela en la comunidad autónoma**

### **Descripción**

Los procesos de cambio de la política pública sobre orientación en Castilla-La Mancha cuentan con un recorrido breve pero intenso. Es en el año 2000 cuando esta Región empieza a desarrollar las competencias de la enseñanza no universitaria, de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto 1844/1999, de 3 de diciembre, que da forma al Acuerdo de bases sobre las Transferencias Educativas y el Pacto por la Educación en Castilla-La Mancha (1997). A partir de este momento, y con la elaboración del Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha (1999), la acción política en materia educativa, articulada a través de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, asume como principal objetivo: *“Castilla-La Mancha tiene que reafirmar y reforzar su identidad cultural y su identidad como Región. La educación es un factor decisivo para ello”* (1999:17).

La educación se convierte en un contenido sustantivo para el desarrollo social y la modernización de la Región. El Proyecto Educativo que se empieza a perfilar incluye principios y objetivos orientados a la proximidad, la calidad, la igualdad de

oportunidades, la atención a la diversidad, el consenso y diálogo social, la participación de la comunidad educativa, entre otros, en clara conexión con la LOGSE.

La orientación educativa y profesional presenta unos déficits importantes (Libro Blanco, 1999:84-90):

- Dotación insuficiente de equipos de orientación educativa y psicopedagógica, tanto en número como en profesionales (ratio: 1 psicopedagogo / 1200 alumnos). Existen 13 orientadores en CEIP, 200 profesionales en equipos. Asimismo, la ratio de PT es de 1/10 y de AL 1/21 parece aceptable, pero no son ajustados si se contempla la dimensión rural y la itinerancia-distancia de los centros.
- No existen equipos específicos de atención a la discapacidad motora o visual y no están generalizados los que intervienen en deficiencias auditivas.
- Los Departamentos de orientación presentan una tendencia más positiva a nivel general, no tanto su análisis centro a centro. Aún así se aprecia un retraso en la anticipación de la reforma en los centros; falta de centros de secundaria; e, impartición del primer ciclo en los centros de primaria.
- Existe un colectivo importante de alumnos con necesidades educativas especiales que tras finalizar los PGS abandonan el sistema educativo, hecho que se identifica con el aumento de posibilidades para integrarse profesional y socialmente.
- Dos frentes en los que hay que empezar a trabajar: escuela rural, sobre todo en la mejora de la infraestructura y el mantenimiento del centro con al menos 4 alumnos (3 alumnos con 1 más garantizado) dentro de la estructura de CRA, y, el cambio en la tendencia migratoria pone en evidencia la necesidad de introducir la interculturalidad.

Esta circunstancia conllevará una serie importante de actuaciones orientadas por dos principios de compleja combinación y que caracterizan la acción política de la Administración educativa regional hasta la actualidad:

- Principio de realidad: el análisis del sistema educativo regional derivado del Libro Blanco evidencia que Castilla-La Mancha presenta serias deficiencias

estructurales y funcionales que requieren un tratamiento diferente y con tiempos adecuados para avanzar en una educación de calidad.

- Principio de sensibilidad: el debate, el consenso y el diálogo con la comunidad educativa son señas de identidad que la Administración quiere hacer efectivas. Tal y como ya queda patente en los primeros pasos hacia la asunción de las competencias o en el reciente proceso de debate de la futura ley de Educación autonómica.

Se aprecia la existencia de tres grandes etapas de la política educativa (coinciden con las legislaturas) en materia de orientación, a saber:

a) *Etapa de definición de la gestión del cambio (Antecedentes).*

Durante la primera legislatura (2000/04) se prioriza la compensación de desigualdades inter (provincias) e intraterritoriales (zonas), así como el desarrollo normativo básico para adecuar el proyecto educativo a las características y necesidades específicas de Castilla-La Mancha.

Este período político se define por la urgencia de crear infraestructuras (secundaria y zonas rurales) y dotar de orientadores y profesorado especializado a los centros (equipos y departamentos de orientación).

**Etapa I (Antecedentes):**

Tras la asunción de las competencias, la orientación educativa y profesional se define por la compensación de desigualdades, destinada a dos aspectos: a) atención a la diversidad (marco LOGSE); y, b) atender las necesidades de la escuela rural.

La calidad queda condicionada por la cobertura (infraestructura/profesorado/dotación material), es decir, se define por componentes cuantitativos.

b) *Etapa de diseño y aplicación de la gestión del cambio (Diseño/Aplicación).*

En la segunda legislatura (2004/08) es cuando se puede hablar de una política de orientación en mayúsculas y concebida por y para Castilla-La Mancha, bajo el liderazgo de la Consejería de Educación y Ciencia, y la participación del conjunto de la Comunidad Educativa.

La decisión política por impulsar el diseño de un modelo de orientación educativa y profesional destinado a la inclusividad y la mejora escolar, así como su generalización al sistema educativo regional vino determinada por la confluencia de aspectos de naturaleza diversa, a saber: necesidades identificadas en la primera legislatura (mejorar la cobertura); demandas de la comunidad educativa (recursos de proximidad); emergencia de nuevas necesidades (inmigración); motivadas por los cambios sociales y retos económicos de la Región y la experiencia acumulada por parte de la Administración educativa regional durante el primer período.

En este contexto, la apertura de un proceso de debate en escenarios como el Consejo Escolar Regional de Castilla-La Mancha y la puesta en marcha de experiencias como el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación Educativa y Profesional (PIMO, 2004/05), entre otras, son la base para la articulación de un nuevo modelo de orientación educativa y profesional a través del Decreto 43/2005, junto con el nuevo marco normativo de la formación permanente del profesorado mediante Decreto 78/2005, y que servirán para impulsar la difusión y generalización de los principios de inclusividad y mejora escolar que caracterizará a la política educativa a partir de este momento, dando un salto de contenido y de sentido respecto a la anterior legislatura, cuyo eje de acción era la compensación de desigualdades. Asimismo, el modelo presenta un encaje idóneo con la LOE al considerar, entre otros aspectos, la orientación como un derecho y al concebirse en términos de calidad y equidad.

En síntesis, este período político se concibe por el diseño, desarrollo y aplicación de un nuevo modelo de orientación educativa y profesional, que incorpora las especificidades sociales, económicas y educativas de la realidad castellano-manchega.

**Etapa II (Diseño/Aplicación):**

La política de orientación se define por la apuesta de una educación inclusiva y de mejora de la calidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje en un mundo globalizado, a través del diseño y aplicación de un modelo de orientación educativa y profesional que se precisa como necesidad y demanda.

c) *Etapa de generalización de la gestión del cambio (Generalización/Mejora).*

En la actualidad, la política sobre orientación se encuentra en pleno proceso de consolidación, bajo un modelo educativo que aspira a la formación de ciudadanos con una clara identidad propia pero con vocación universal.

Los retos estructurales se han ido consiguiendo (ampliación de la red de recursos de orientación; generalización del orientadores y profesorado de apoyo en los centros...), al igual que los de corte funcional (orientación más intensiva en los CEIP, avances importantes hacia una orientación más preventiva y educativa...). Hechos objetivos como que la inversión en educación ha pasado del 3,61% en el momento del traspaso de las competencias a un 5,06% del PIB para el año 2008, dan cuenta de los logros de la política educativa regional.

El modelo de orientación, además, ha hecho posible que decisiones posteriores encajaran en la lógica de evolución del sistema educativo regional. De forma particular, hay que destacar como el modelo ha permitido modificar la filosofía general de los apoyos y concretarla en el modelo de interculturalidad y cohesión social de Castilla-La Mancha (tabla 13), haciendo con ello caducas las estructuras de compensatoria, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 13. Modelo de interculturalidad y cohesión social de Castilla-La Mancha.

<b>MODELO DE COMPENSATORIA (anterior 2006)</b>		<b>MODELO DE INTERCULTURALIDAD Y COHESIÓN SOCIAL (2006-actualidad)</b>	
<b>CENTROS</b>	<b>Proyectos de compensatoria en centros</b> - Comisiones de servicio	<b>Medidas organizativas y curriculares en centros</b> - Incremento plantilla - Proyectos de carácter singular (PROA) - Incremento de horas	<b>CENTROS</b>
	<b>Educadores Sociales</b> - Bolsa de trabajo temporal	<b>Educadores Sociales</b> - Incremento - Funcionarios	
	<b>Departamentos de orientación</b> - En secundaria	<b>Departamentos de Orientación</b> - En secundaria	
	Equipos de Orientación - En infantil y primaria	<b>Unidades de Orientación</b> - En infantil y primaria - Incremento de orientadores y de PTFPSC: red en todas las zonas CEP/CRAER	
<b>ASESORAMIENTO O EXTERNO Y FORMACIÓN</b>	<b>EALI</b>	<b>CTROADI</b> - Interculturalidad y convivencia	<b>ASESORAMIENTO O EXTERNO Y FORMACIÓN</b>
	<b>CPR</b>	<b>CEP/CRAER</b> - Asesoría lingüística - Asesoría de orientación y atención a la diversidad	

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2006.

No obstante, el poco tiempo de existencia del modelo junto con los retos a los que debe hacer frente el sistema educativo de la Región -como consecuencia de una realidad en continuo proceso de cambio en el que el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un referente esencial- se refuerza la necesidad de seguir avanzando en la mejora, ajuste y transformación de la acción política sobre orientación en Castilla-La Mancha. Fruto de esta necesidad son la aprobación de los Decretos de currículo y en proceso de elaboración los Decretos de organización y funcionamiento, y el actual debate sobre la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha.

### **Etapas III (Generalización/Mejora):**

La política de orientación se define por ir avanzando en ajustar, mejorar y transformar la orientación en favor de una educación basada en la calidad y la inclusividad, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, y bajo criterios de calidad educativa marcados por los Organismos Internacionales de referencia (UNESCO, OCDE, Unión Europea).

Los desarrollos de la LOE son el horizonte inmediato, tanto en lo que afecta a reglamentos de centro como a propuesta curricular se refiere (programas, laboratorios de competencias básicas, etc.)

### **Secuencia temporal**

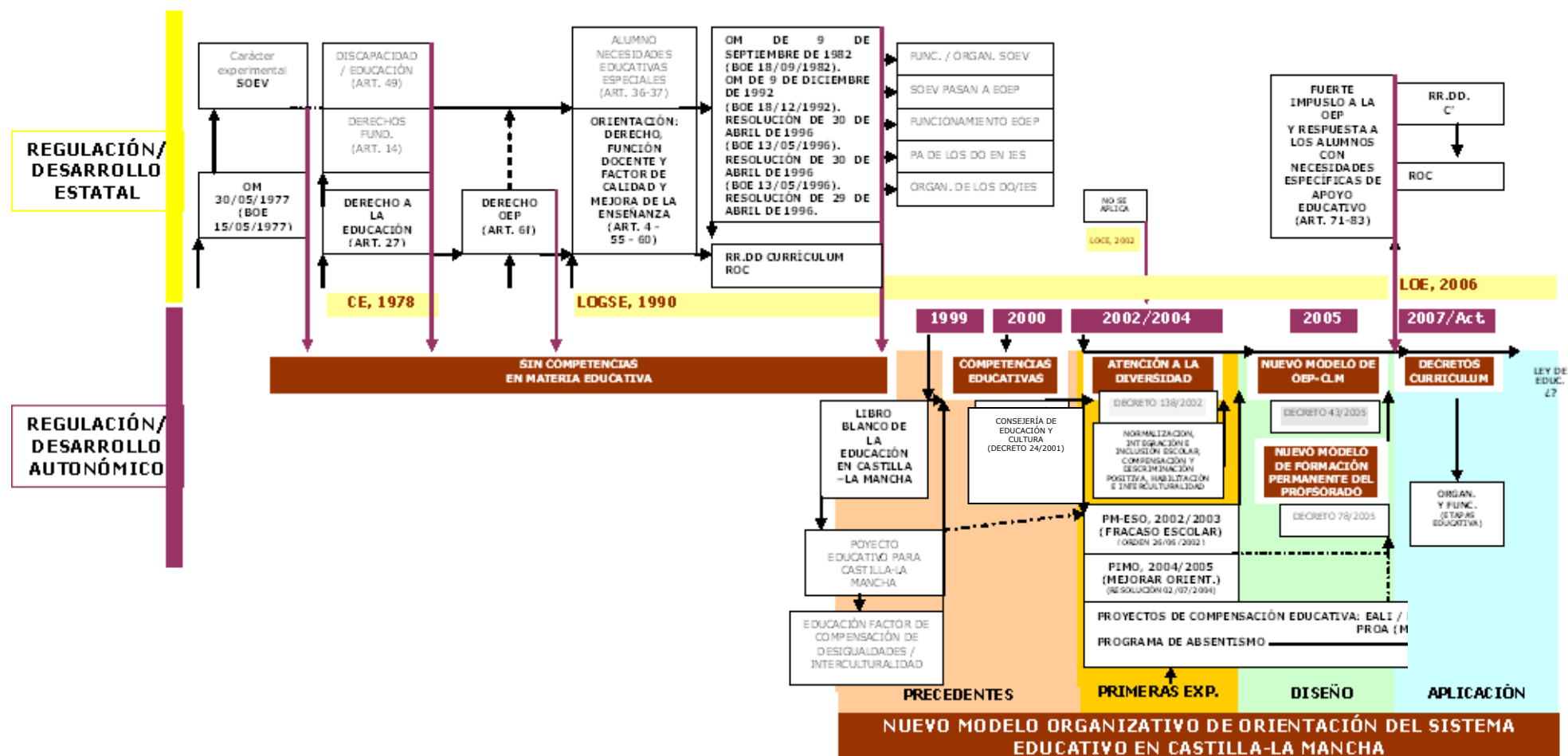
En el presente apartado se muestra, mediante secuencia temporal en torno a las normativa orgánica vigente en cada momento, el recorrido histórico de la orientación y apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, desde la creación de los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional (1977) hasta la actualidad (2008). De igual modo, tras la secuencia temporal, se procede a presentar una tabla que recoge los hitos más relevantes.

La secuencia temporal contempla dos ejes de enumeración, tomando como criterio de articulación el titular de las competencias en materia educativa, a saber: a) un eje superior, referido a la regulación y desarrollo normativo estatal; y, b) un eje inferior, que da cuenta de la regulación y desarrollo autonómico.

En el eje inferior, se muestra con cierto grado de detalle, la evolución de la orientación y apoyos a la escuela en Castilla-La Mancha, estableciendo, por motivos de comprensión, cuatro momentos que caracterizan a los tres períodos más arriba descritos:

- Precedentes (etapa I).
- Primeras experiencias (etapa I).
- Diseño (etapa II).
- Aplicación (etapa II-III).





Esquema 4. Secuencia temporal de la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha: comparativa nacional.

Tabla 14. Hitos de la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha.

AÑO	HITO NORMATIVO / ESTUDIO	DESCRIPCIÓN
1997	Acuerdo de bases sobre la Transferencias Educativas y el Pacto por la Educación en Castilla-La Mancha	Suscrito por 17 organizaciones sociales de la comunidad educativa Pacto social para el desarrollo, en su momento, del futuro sistema de educación regional
1999	Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha	Diagnóstico global del sistema educativo Documento base para la planificación, gestión y aplicación de la política educativa regional Primer análisis exhaustivo de la orientación educativa y apoyos a la escuela en clave regional
	Decreto 1844/1999, de 3 de diciembre	Traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en materia de enseñanza no universitaria
2000	La Junta de Comunidades desarrolla las competencias asumidas mediante Decreto 1884/1999, de 3 de diciembre	
2002	<b>Decreto 138/2002, de 8 de octubre</b>	Ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado Define servicios y funciones de perfiles profesionales (PT, AL...)
2005	<b>Decreto 43/2005, de 26 de abril</b>	<b>Regula del nuevo modelo de orientación educativa y profesional</b>
	<b>Decreto 78/2005, de 5 de julio</b>	<b>Regula de la formación permanente del profesorado</b>
	Orden 8 de marzo	Regula de la organización y funcionamiento de los Centros de Profesores
	Orden de 8 de marzo	Regula de la organización y del funcionamiento de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural
	Orden de 2 de mayo Orden 16 de mayo	Creación de las Unidades de Orientación, supresión de los EOEP Regula y ordenación del funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad
Orden 15 de junio Orden de 29 de julio	Regula del régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación Instrucciones para la elaboración de los planes de orientación de centro y de zona	
2006	<b>Nuevo modelo educativo: interculturalidad y cohesión social</b>	
2007	Decretos sobre currículo	Regula la atención educativa al alumnado hospitalizado en los centros docentes no universitarios (EAEHD)
	Orden de 30-03-2007	Acuerdo marco de colaboración entre las Consejerías de Bienestar Social, Educación y Ciencia y Sanidad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha 12/02/2007
	Acuerdo marco	Programas de diversificación curricular en la ESO
	Orden 04-06-2007	Programa de absentismo escolar
	Orden 09-03-2007 Resolución 01-09-2007	Regula las actuaciones de asesoramiento y apoyo especializado en los CEE
2008	<b>Decreto 3/2008, de 01-08-2008</b> El título IV regula las funciones del <b>Observatorio Regional de la Convivencia en Castilla La Mancha</b> Documento de bases para una Ley de Educación	<b>Regula el modelo de convivencia escolar y los equipos de apoyo a la convivencia</b> <b>Creación de unidades de convivencia en los centros.</b>

### **III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA**

#### **1. Factores que han llevado a la comunidad autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE**

Los motivos implicados son los que se exponen a continuación según las fuentes documentales consultadas (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):

- Desarrollar, en el marco de la asunción de las competencias educativas (2000), un modelo de orientación y apoyo a la escuela que diera una respuesta ajustada a necesidades no resueltas y exigencias actuales de la comunidad educativa: transición entre etapas educativas y transición sistema educativo-mercado laboral; elevadas tasas de abandono/fracaso escolar, de forma especial en secundaria obligatoria; alumnado en situación de desventaja social; cambios en las unidades de convivencia; transformaciones del mundo laboral; incremento de la diversidad del alumnado; creciente presencia de alumnado inmigrante sin competencia lingüística en español.
- Mejorar el modelo de orientación de la LOGSE basado en la compensación por un nuevo modelo de educación intercultural y cohesión social del sistema educativo de Castilla-La Mancha. En este sentido, el nuevo modelo de Orientación interno a los centros, con la ampliación del número de orientadores, la dotación de educadores sociales en Secundaria y la consolidación de los trabajadores sociales en Infantil y Primaria, contribuye a la implantación del modelo educativo en los centros educativos.
- Considerar las recomendaciones de la OCDE (2006, 2004), la UNESCO (2004); Unión Europea (2004, 2001, 2000), el National Career Development Association (2003), la Fundación Europea para la Formación (2001) y el Banco Mundial (2000) en la necesidad de avanzar en la implantación de un sistema de orientación de calidad como elemento clave para el aprendizaje permanente.

Las entrevistas y grupos de discusión realizados permiten detallar esta información tomando como referente a los distintos participantes en el trabajo de campo. De tal

modo, se presenta, en primer término, la perspectiva de la Administración educativa y, en segundo lugar, la visión de los que podemos considerar destinatarios de la política en materia de orientación: equipos directivos, orientadores, agentes sociales y padres y madres de alumnos.

### **1.1 La perspectiva de la administración educativa**

---

Los previos al desarrollo de las competencias educativas centran la labor de la Administración en el análisis de la situación del sistema educativo en Castilla La Mancha. Los estudios de preparación del Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha (1999) y el debate social que en torno a él se suscitó llevaron a la conclusión de que tarde o temprano la Consejería de Educación y Ciencia tendría que abordar el tema de la orientación.

El grupo de técnicos que se encargó de este análisis del sistema educativo ya aconsejó a la Administración educativa que había que acercar la orientación a la realidad de los centros (E. PCE. 2). Esta recomendación se basaba en la detección de algunos elementos disfuncionales del sistema de orientación hasta entonces vigente:

- La queja generalizada del profesorado de primaria sobre la atención especializada que recibían de los Equipos de Orientación. Una atención que, para los equipos directivos y tutores, era insuficiente y que hacía que se sintieran impotentes para dar una respuesta adecuada a los problemas que surgían.
- La demanda por parte de los orientadores en los departamentos de orientación de continuar dando clases (optativa en segundo curso, por ejemplo), cuestión que, por parte de la Administración, se entendía como una “huída de su labor orientadora”.

Es en la segunda legislatura, con pleno ejercicio de las competencias en materia de Educación, cuando el gobierno regional emprende el cambio de modelo. Se asume la definición de un nuevo modelo que mejorara puesto en marcha con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. El cambio del modelo de orientación responde a varios propósitos que desde el Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad que, como más adelante se detalla, asumió

desde la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación el protagonismo en el diseño y ejecución del modelo, se concretan del siguiente modo:

- a) Responder adecuadamente a las nuevas demandas educativas y sociales.
- b) Garantizar el derecho a la orientación y a las exigencias de igualdad y calidad.
- c) Mejorar la capacidad para dar una respuesta más ajustada a las necesidades y exigencias de la comunidad educativa.
- d) Tener en cuenta las recomendaciones internacionales.
- e) Estar al servicio de los planes estratégicos de mejora de la educación: modelo de educación intercultural y cohesión social, promoción de la convivencia, fomento de la autonomía de los centros.

El Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad se señala que los Equipos Específicos de Sordos, Motóricos, etc. que se heredan del modelo LOGSE no se ajustaban a las características de la Comunidad. El análisis de necesidades que se realiza evidencia que el modelo de orientación interno no puede privar al orientador de los centros de un asesoramiento especializado. El modelo pues, desde la constatación de que los Equipos Específicos –los que quedaban eran muy residuales- no era la estructura acorde con las características del territorio –por su dispersión geográfica, fundamentalmente-, genera una estructura para prestar un asesoramiento especializado que permite que el profesorado tenga apoyos para enfrentar una casuística tremendamente variada: alumnos inmigrantes con desconocimiento del castellano, alumnos superdotados, alumnos con discapacidades, etc. No se trataba de multiplicar los Equipos Específicos –medida considerada irreal por la Administración-, sino de diseñar una estructura en cada provincia que se constituyera como un equipo multidisciplinar al que se incorporaran los profesionales que pudieran dar respuesta a las necesidades que desde la Administración se consideraban acuciantes para cualquier orientador en los centros. Las necesidades se vinculan a la orientación educativa y profesional, a las necesidades educativas especiales y a la convivencia e interculturalidad. Los CTROADI surgen en este contexto para compaginar su especialización con la cercanía a la provincia y se constituye en el tercer nivel de orientación del modelo de Castilla La Mancha.

Para la Administración el cambio de modelo se justifica también por la necesidad de mejorar la coordinación de todos los profesionales de la orientación. La idea sistémica

de la orientación que se defiende hace que sea importante articular la coordinación de todos los profesionales de la orientación. La situación de partida era que la coordinación vertical no funcionaba, en muchos casos ni siquiera de primaria a secundaria. En los análisis previos al modelo, se hacía notar que “los equipos se habían convertido en un vive bien para muchos”, la estructura había evolucionado con un margen muy amplio de autonomía según la cual los propios equipos controlaban y gestionaban sus horarios, sus desplazamientos, etc. y no siempre se contaba con un plan determinado conjunto que, por ejemplo, orientara la acción de todo un año, de todo un trimestre, etc. (E. AE. 3).

Con la ampliación de niveles de orientación, la administración considera que la coordinación provincial de la orientación es deficitaria e insuficiente en las nuevas coordenadas que define el modelo de orientación. El cambio de modelo pretende aunar y vertebrar la orientación no solo por provincias sino también por zonas. Esta es la nueva demarcación territorial que se articula: la zona. La zona queda definida por el área de actuación de los Centros de Profesores (incluir cuantos, mapa y número de personal). La administración hace este encargo a los CEP quienes asumen la coordinación vertical de los orientadores a lo largo de todo el sistema. El Plan de Orientación de Zona trata de aunar y vertebrar la orientación.

## **1.2 La perspectiva de los orientadores**

---

Si tomamos como fuente de información a los orientadores se observan numerosos puntos de acuerdo sobre el nuevo modelo y los factores que lo hacían necesario. Las dimensiones sobre las que versa la opinión de los entrevistados acerca de la llegada del nuevo modelo y su alcance son unánimes o, tan mayoritarios, que no encuentran réplica discursiva. Los puntos de coincidencia que fundamentan y dan luz a los “por qué de la reforma” son los siguientes:

- a) *Todos los participantes en los grupos están de acuerdo en que la orientación no podía seguir siendo una intervención de carácter clínico y externa a los centros educativos.*

En relación con el modelo previo a la reforma el colectivo maneja ciertas metáforas muy expresivas del papel que el modelo les confería y, también, de la percepción que el resto de profesores tenían de ellos. Unos se sentían como orientadores y los otros los

percibían como *"el hombre o la mujer del maletín"*, el *"pakistani"*: alguien que con una frecuencia claramente insuficiente "se presentaba" en el centro para realizar dictámenes o informes de evaluación.

Se percibe de manera unánime que, desde los centros se desconocía el alcance de la formación, de los recursos y aún de las funciones de los orientadores que fueran más allá del trato superficial (no en cuanto a diagnóstico sino en cuanto a implicación) que los orientadores tenían con el centro, no digamos con el alumnado o con los padres.

Desde la orientación, los propios orientadores se sentían en un espacio ajeno y hostil, que ellos mismos justifican, al estar completamente separados del carácter del centro, de la cultura de la comunidad educativa en la que estaban actuando, de lo que en general los propios orientadores han llamado *"el contexto"*.

b) *No es que no se valorase la pertinencia, la corrección o los resultados de las intervenciones, sino que éstas con gran frecuencia se limitaban a atender a alumnos con problemas (claramente diagnosticables), alumnos para los que el centro solicitaba un informe.*

Tener un informe de evaluación psicopedagógica significaba sacar al alumno del aula. Los orientadores, en este contexto, se percibían como expedidores de salvoconductos para que los alumnos fueran derivados al profesor de PT y son conscientes de que los centros *"aprendían a tener alumnos con problemas graves"*. En esta situación prácticamente su único interlocutor eran los tutores. Los tutores encarnan el proceso de demanda mediante la cumplimentación del formulario correspondiente (se habla de *"la hojita"*) y los orientadores *"se tenían que fiar de lo que el tutor decía"* (GD. PIMO: 10). Su trabajo estaba condicionado, además, por el grado de implicación de los tutores a quienes se les podían pasar casos realmente necesitados de atención y que los orientadores califican de *"niños-mueble en las aulas"* (GD. PIMO: 10).

Esta misma circunstancia hacía que el alcance de la intervención del orientador fuera, necesariamente, muy limitado. De hecho, en sus relatos, los orientadores PIMO y los orientadores de primaria y secundaria, consideran que no llegaban a toda la población. No podían desarrollar unos objetivos de orientación que afectasen al conjunto del alumnado o de la comunidad educativa.

c) *Los orientadores señalan que el trabajo en los equipos les reportaba algunas ventajas.*

Los equipos ofrecían la posibilidad de analizar los casos y que los dictámenes y las evaluaciones eran sometidos a un trabajo que contaba con recursos y apoyos colectivos: cuentan que se revisaban los casos, se analizaban conjuntamente, se recurría entre ellos a quienes habían tenido casos similares, decidían líneas o acciones de intervención, etc. Aunque las experiencias son diversas, parece que esta idea es compartida por los orientadores. Sin embargo, esta tarea compartida y de apoyo mutuo en el seno de los equipos ni era percibida, ni es valorada por los directores de centro, que no veían sino al hombre o la mujer del maletín aparecer a su centro. Pero ofrecía un colchón de seguridad y un lugar de apoyo y de conocimiento en el que el orientador no se sentía sólo. Dimensión ésta que como veremos resultará de la mayor importancia en el modelo actual.

### **1.3 La perspectiva de los asesores de orientación de las Delegaciones Provinciales de Educación y Centros de Profesores**

---

Los asesores provinciales de orientación inciden en que la atención a la diversidad superaba las posibilidades de los orientadores, y mucho más cuando se percibía una dimensión social o vinculada al contexto familiar de los alumnos. Esto, unido a una demanda por parte de los equipos directivos de los centros y a la deficitaria coordinación entre Primaria y Secundaria (puntual en su opinión y basada en la mera transmisión de información), son factores que a juicio de estos asesores determinan el cambio de modelo.

También destacan la convivencia de dos visiones entre los orientadores: unos que apostaban por un enfoque clínico o psicométrico, y otros, más proclives a una orientación de tinte preventiva. En la misma línea se pronuncian los asesores de orientación de los Centros de Profesores cuando inciden en la necesidad de transformar el modelo clínico que imperaba, situación que se veía agravada por la insuficiencia de orientadores.

*“La atención a la diversidad, centrada en el alumno era imposible... sólo hacíamos diagnósticos. El caso era ese, no se podía hacer otra cosa. Reuniones de tutoría, las coordinaciones de ciclos, etapas; eso, imposible” (GD.AOP: 05)*



*“... Entendíamos, bueno, que la filosofía que se suponía tenía que impregnar lo del alumno con necesidades educativas especiales. De lo que se trataba no tanto era de hacer un diagnóstico preciso, de qué problema podía tener el niño, si no de dónde estaba, cómo estaba y, a partir de ahí, cómo podíamos trabajar para mejorar el sitio dónde estaba el niño escolarizado” (GD.AOP:06)*

*“El cambio era necesario, o sea, yo creo que los equipos no estaban respondiendo a las necesidades reales de los centros. Estaban trabajando en un modelo totalmente clínico, se estaban redactando muchos informes... no había ordenadores, había que andar con tippex, con la máquina de escribir...” (GD.AOCEP:2)*

*“La verdad es que yo suscribo absolutamente la necesidad de una dedicación cuantitativa de la orientación en los centros de primaria. Y luego, por otro lado, también se echaba de menos la posibilidad de ejercer ciertas funciones como las de asesoramiento que se quedaban relegadas... especialmente en zonas de gran afluencia de gente, de inmigración dentro de la Región” (GD.AOCEP: 03)*

#### **1.4 La perspectiva de los equipos directivos**

---

Los equipos directivos de infantil y primaria, y de secundaria muestran una insatisfacción con el modelo de orientación de la LOGSE que justifica la llegada del nuevo modelo. Esta insatisfacción se vuelve más fuerte y evidente en los centros de educación infantil y primaria, ya que su principal demanda era la de contar con recursos de orientación en el propio centro, es decir, tener un orientador de forma permanente y profesores de apoyo para atender las demandas.

- a) Su principal insatisfacción con el modelo LOGSE se centra en los EOEP. Se observa un punto de confluencia con lo que se había detectado en el Libro Blanco y en las diversas opiniones que venimos mostrando: un orientador una vez a la semana cada dos semanas era insuficiente, pero la cuestión se hacía más grave cuando no existía posibilidad de llegar a todos los alumnos, y la intervención al conjunto de la comunidad educativa era nula.

*“Una persona que va a un centro un día a la semana -- ¡un día a la semana en el mejor de los casos!, si era centro preferente, porque si no era centro preferente podía ser una cada quince días o una vez al mes, desde luego no se hace con el centro. La educación, si por algún sitio va en este momento es porque el núcleo es la comunidad. La escuela no tiene respuestas para todo, entonces tenemos que crear núcleos educativos comunitarios” (GD.ED:11)*

- b) Se cuestiona una visión clínica basada en etiquetar y en un trabajo burocrático, y se apunta que la interinidad era un problema que había que atajar por las repercusiones de poca implicación que generaba en los orientadores.

*“Lo único para lo que servía el sistema era para etiquetar a los niños para ver si eran niños con necesidades especiales y cumplir la normativa en cuanto a los documentos que eran preceptivos” (GD.ED:01)*

El modelo que se sustituye tiene, a juicio de los equipos directivos, una consecuencia clara que no es otra que la percepción negativa o poco valorada de las funciones y tareas de los orientadores.

*“Eran muy mal valorados. Y, ¿por qué eran muy mal valorados? Pues porque no podían hacer casi nada, ni los buenos. Quiero decir, llegaban allí, les decían: tienes que evaluarme seis, cinco..., hacer una evaluación psicopedagógica implica mucho: implica una reunión con la familia, una reunión con los profesores, implica una observación del niño; es que no les daba tiempo. No tenían tiempo, era imposible. Eso unido a que un día estaban aquí y otro allí: era un desconcierto completo... En la filosofía de la LOGSE hay algo que está clarísimo y es que uno de los puntos fundamentales es la evaluación, o sea, de los servicios de orientación o de las actuaciones de los servicios de orientación, era la detección temprana, para ofrecerle al niño las ayudas necesarias... entonces, detectar lo que cada niño necesita era fundamental. Es imposible que se hiciera en educación infantil y primaria con ese servicio” (GD.ED:11-12)*

### **1.5 La perspectiva de las asociaciones sindicales**

---

Las organizaciones sindicales, en la misma línea de argumentación, identifican la necesidad de apostar por una revisión del modelo que se ajuste a las demandas de los centros y se destaca la sensibilidad de la Administración educativa por avanzar en la atención de los déficits de la orientación, sobre todo en la dotación de recursos.

Sus propuestas inmediatas se centran en recomendar a la Administración que refuerce los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de manera que la orientación se pase a ser más *“intensiva”* (E.AS1:02) y no tan extensiva, acercando los equipos a los centros: *“el incrementar los recursos a la orientación y aproximarlos a los centros, aumentar la cercanía, sin duda es otro motivo que compartimos”* (E.AS1:02).

Reconocen las limitaciones de la orientación y los apoyos, en especial, en los centros de educación infantil y primaria, ya que en los departamentos de orientación la cuestión no presentaba tantas limitaciones, entre otras cosas, porque el modelo de departamento

instaurado a partir de 1992 permitía atender las necesidades de dotación de los orientadores.

## **1.6 La perspectiva de las asociaciones de madres y padres**

---

Las asociaciones de madres y padres, lejos de análisis políticos o cuestiones de orden laboral vinculadas con la orientación, reconocen la existencia de serias deficiencias en la orientación que les lleva a reclamar un esfuerzo a la Administración, que a su juicio se ha visto plasmado a lo largo de estos años.

En este sentido, identifican dos cuestiones de insatisfacción: por una parte, los centros no estaban bien dotados para atender las demandas de orientación que precisaban los alumnos; y, por otra parte, no percibían al orientador como un profesional de cercanía y comprometido con los problemas del centro.

## **2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela**

### **2.1. Gestión y administración del cambio**

El cambio arranca con la elaboración del Libro Blanco de la Educación en Castilla La Mancha en 1999. El análisis exhaustivo de la situación educativa de la Región recogido en este documento que, servirá como guía para la planificación autonómica en materia educativa, sienta las bases del posterior Proyecto Educativo de Castilla La Mancha. En la primera legislatura tras la transferencia de competencias, entre 1999 y 2002, las decisiones que se toman son básicamente para mantener el funcionamiento ordinario del sistema, pero se acompañan de un análisis del sistema en su conjunto y de maduración del modelo que culmina en la segunda legislatura con la promulgación del Decreto 48/ 2005, de 26/04/2005, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad de Castilla La Mancha.

Hasta llegar a la promulgación de dicho Decreto, es importante señalar que en el proceso de diseño y desarrollo del modelo de orientación educativa y profesional de Castilla La Mancha interviene la Consejería de Educación y Ciencia y el Consejo Escolar de Castilla La Mancha de forma importante puesto que es el órgano en donde se inicia el debate y estudio del cambio de modelo.

Por encargo directo del Consejero de Educación, el Consejo Escolar asume la tarea de analizar, debatir y contrastar el modelo de orientación de la Comunidad. En el Consejo Escolar, como se sabe, están representados todos los miembros de la comunidad educativa: Administración, sindicatos, familias, Universidad. El Consejo funciona mediante comisiones de trabajo y es este el funcionamiento que se sigue para articular el debate en torno al modelo de orientación. Se crean distintas comisiones de trabajo a las que se invita a participar a orientadores procedentes de los Equipos de Orientación.

Junto a estas comisiones de trabajo, el Consejo Escolar de Castilla La Mancha organiza jornadas de reflexión y debate sobre modelos de orientación a los que se invitaba a otras comunidades autónomas (Navarra, Madrid). Estas acciones nos llevan a considerar que tuvo un importante papel en la gestación del modelo de orientación puesto que se ocupó de que en el Decreto final se incorporaran las cuestiones que durante el debate del modelo habían sido puntos conflictivos. De entre ellos, destacaríamos dos:

- El sentimiento de pérdida de posibilidades de coordinación que los orientadores tenían con la desaparición de los Equipos y, para paliar esto, como el Consejo apoya la creación del tercer nivel de orientación, de los CTROADI como centros provinciales de referencia para la intervención especializada en los centros.
- La oposición inicial de los sindicatos al modelo que se manifiesta con toda su crudeza en el Consejo y en donde las consecuencias laborales parece que distorsionan el análisis y debate en torno al modelo, pese a la insistencia del Consejo de llevar este tema a la Mesa Sectorial y tratarlo directamente con la Administración.

Salvo la posición mantenida por algunos sindicatos, en el Consejo, la propuesta de un modelo interno de orientación fue muy bien recibida desde el principio. Se valoraban tres ventajas claras: a) la oportunidad que suponía articular una orientación con carácter preventivo, b) que el orientador estuviera disponible para el trabajo con el resto de compañeros utilizando las estructuras de los centros para programar semanalmente sus actuaciones –por ejemplo, las reuniones de coordinación con los tutores- y c) que *“los propios orientadores descendieran al terreno de la práctica diaria”* (E.PCE:4) y dejaran a un lado su rol eminentemente técnico y orientado a elaborar dictámenes.

El Consejo Escolar también tuvo un papel destacado en la fase de diseño final del modelo de orientación de Castilla La Mancha al impulsar definitivamente el cambio de modelo con la elaboración de los correspondientes Dictámenes sobre el Proyecto de Decreto que regulaba la Orientación (Dictamen 3/2005) y la Orden que regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación (Dictamen 8/2005).

En el análisis del papel desempeñado por la Administración Educativa, en términos generales, podemos hablar de un fuerte apoyo político, de implicación sostenida y del más alto nivel de las estructuras y unidades que componen la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha; unidades que intervienen en el proceso conforme se gestiona la agenda política asociada al diseño y desarrollo del modelo de orientación. En esta acción política intervienen tres Direcciones Generales:

- La Dirección General de Política Educativa.
- La Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa.
- La Dirección General de Personal Docente.
  
- La **Dirección General de Política Educativa** es la que da soporte político a todas las acciones vinculadas al diseño, difusión y puesta en marcha del modelo de orientación de Castilla-La Mancha. Es la dirección general que aporta las líneas maestras de toda la Educación en el territorio y, por tanto, también en lo que se refiere a la orientación. La formulación de la política pública educativa le corresponde y, por tanto, asume una función relevante en el cambio de modelo, en estrecha coordinación con la Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa y con comunicación directa con el Consejero de Educación.
  
- La **Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa** es la dirección responsable de las cuestiones técnicas y profesionales asociadas al modelo. Muchas de las decisiones que se tomaron vinieron propiciadas por que esta dirección tenía responsabilidad tanto en materia de orientación como de formación. Esta Dirección General *“tenía en sus manos los tiempos”*, lo que permitió que se generaran, prácticamente al tiempo, el Decreto 43/2005, de 26/04/2005 por el que se regula la orientación educativa y profesional y el Decreto 78/2005, de 5/07/2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad de Castilla La Mancha. Ambas competencias, permitieron hacer un diseño estudiado de las

necesidades y aunarlas en los tiempos para que los Decretos salieran prácticamente a la vez y tuvieran títulos compartidos para dar una respuesta clara a las zonas rurales.

El *Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad* desarrolla el trabajo técnico y las labores de sensibilización y difusión del modelo. Este Servicio, perteneciente a la Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa, durante el primer año de la segunda legislatura asume el peso del diseño y desarrollo del modelo. En el relato del trabajo que se realiza durante este periodo nos encontramos con esta descripción:

*“Se trabajó de forma silenciosa y pormenorizada sobre la situación exacta para no dañar ningún derecho de ningún trabajador que en ese momento estuviera como orientador en toda Castilla-La Mancha. Se valoró qué cambio iba suponer en su situación laboral para cada una de las personas, con nombres y apellidos en listados encuadrables para no dañar ninguna situación”*  
(E.AER:3)

- Es en este momento cuando en el proceso se implica la **Dirección General de Personal Docente** como dirección encargada de abordar todas las implicaciones laborales que el cambio de modelo suponía. El *Servicio de Personal de Educación Secundaria* para aportar datos precisos de la situación laboral y profesional de los efectivos con los que contaba el sistema. La Administración es consciente de que los cambios que implica el modelo pueden generar miedos y resistencias por parte de los profesionales y que, precisamente, “antes de sacar la noticia a la calle”, era necesario realizar este estudio para confirmar que se tenía todo controlado. El cambio es radical puesto que incluso se cambian los códigos de los puestos de trabajo, hay una modificación en la relación de puestos de trabajo que justifica la importante implicación de esta Dirección General.

Por último, es significativo apuntar que el **Consejero de Educación y Ciencia** fue quien defendió la idoneidad y viabilidad del modelo de orientación ante el **Consejo de Gobierno**.

Asociado a este proceso de gestión política del cambio y, de forma clara, para ajustar el modelo, es importante señalar que en el caso de Castilla-La Mancha se realizó un adelanto de la implantación del modelo en el curso 2004-05 (**existencia de una fase**

**experimental).** El Plan de Innovación y Mejora de la Orientación (PIMO) es el Plan que permite introducir las Unidades de Orientación en los Centros de Educación Infantil y Primaria para facilitar un asesoramiento especializado al alumnado, al profesorado y a la comunidad educativa de manera continuada y desde el propio centro (modelo interno).

Desde la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación el Plan se concibe “*como una innovación y no como un plan experimental*”. La afirmación alude al hecho de que el Plan no se plantea como un “*experimento*” en sí mismo del que derivar consecuencias que afecten radicalmente al modelo, sino más bien como una experiencia que permita recoger información relevante de la comunidad educativa y de los profesionales implicados para ajustarlo en aquellos aspectos que, sobre todo vinculados al funcionamiento y a la operatividad del modelo, no hayan sido previstos en la fase de diseño. En su literalidad, “*el Plan permite ajustar el modelo en la letra pequeña*” antes de su implantación y generalización definitiva. Este precedente se presenta importante para el análisis del encaje del modelo en los centros, para ver si las estructuras organizativas soportan la entrada de una nueva unidad y cómo esto repercute en el funcionamiento ordinario de los centros.

Para el desarrollo del PIMO, las Delegaciones provinciales seleccionaron los centros participantes en la experiencia. Los criterios que emergen en el grupo de discusión celebrado con los orientadores que participaron en el Plan son los siguientes:

- Centros de doble línea o de una sola línea pero hasta un máximo de tres centros. En este caso, cuando la unidad de orientación la constituyen dos o tres centros de una línea, la unidad coincide con el área de influencia del CRAER.
- Centros que se califican de “especial dificultad” y que en el relato, con frecuencia, se hace sinónimo de una fuerte interculturalidad como característica del centro por encontrarse en zonas de importante afluencia de inmigrantes (es el caso del corredor del Henares en la provincia de Guadalajara).

Los orientadores accedieron a los centros por comisión de servicios pero según relatan sus protagonistas (orientadores que hasta la fecha estaban trabajando en los equipos de orientación), hay diferencias entre los territorios en la adscripción definitiva a centro:

- En unos casos, los orientadores solicitaron participar voluntariamente y pudieron elegir centro sin mayor problema (es el caso de las provincias de Cuenca y de Toledo).
- En aquellos territorios en donde los participantes hablan de que “*se hizo una fuerte campaña en contra del modelo*”, hubo dificultades para cubrir la unidad de orientación (se habla de “*beligerancia*”, por ejemplo, en la provincia de Guadalajara que finalmente tuvo que cubrir estas plazas con interinos).

Los orientadores y orientadoras llegaron a los centros de Infantil y Primaria para desempeñar las siguientes funciones, fijadas en la Resolución de 12-07-2004:

- 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.

Más allá de la norma, los orientadores PIMO consideran que la experiencia facilitó que, en el desempeño de sus funciones, se sentaran las bases para superar la visión de la orientación circunscrita a la evaluación psicopedagógica y evolucionar hacia un enfoque más preventivo. La experiencia sirvió para que los orientadores, según comentan, fueran conscientes de que se estaba gestando otra perspectiva de trabajo que podemos resumir del siguiente modo:

- Para algunos orientadores la experiencia PIMO supuso un importante cambio, puesto que se reforzaba el sentido de pertenencia al centro: “[...] *antes no era*



*mi centro, tenía centros de atención. Ahora soy parte del centro, yo soy uno más y eso es un cambio de los mejores”* (GD. PIMO: 17)

- El desempeño de sus funciones necesariamente cambiaba dado que pasaban de asesorar a tener la posibilidad de colaborar en el desarrollo del centro, si bien esta es una cuestión que, en el desarrollo del modelo, se ha visto que plantea problemas al no pertenecer el orientador al equipo directivo.
- Pasaban a tener otros compañeros de trabajo:
  - “Nuestros compañeros ahora son los maestros”; con la consiguiente preocupación por desempeñar sus funciones en Primaria, siendo del cuerpo de Secundaria, y la repercusión en sus condiciones laborales.
  - El personal de Servicios Sociales que trabajaba en el área, les permitía trabajar con las familias de los alumnos o, al menos, conocer cuál es la situación familiar. Y, también, acortar enormemente los tiempos de respuesta puesto que el orientador, al pertenecer al centro, facilita el coincidir en el espacio y en el tiempo con el resto de apoyos.

En el colectivo existe la creencia de que la experiencia se pensó para dos cursos escolares pero que finalmente sólo se desarrolló durante uno. La Administración señala que siempre y desde el principio estuvo claro que la experiencia sólo duraría un curso. Los orientadores PIMO tuvieron la sensación de que *“había que ejecutar”, “que el cambio había que llevarlo a cabo”* y que, en algunos momentos, se funcionó conforme a la máxima de *“todo para el pueblo pero sin el pueblo”* (GD.O.PIMO:16). En algunos momentos se refieren al cambio como un *“cambio traumático”*, si bien cuando se realiza esta afirmación el cambio del modelo de orientación se pone en el continuum de reformas administrativas de las que muchos de ellos han sido testigos directos: supresión en el 2003 de los equipos de Atención Temprana y conversión en Equipos Generales; en el 2004 Plan PIMO. En su opinión, las resistencias que durante ese año plantearon los equipos se debieron, en gran parte, al hecho de que no participaron en el proceso, cuestión que sí que pudieron hacer los orientadores PIMO quienes tienen una conciencia más clara de que pudieron participar en la planificación desde dentro y desde la consideración de que *“nadie mejor que ellos tenía claro en qué condiciones querían entrar en un centro de infantil o de primaria”*.

Los orientadores relatan que durante la experiencia se realizó un seguimiento y evaluaciones para comprobar cómo se estaban desarrollando las cosas pero que, a veces, tenían la sensación de que el modelo “*se iba a implantar, saliese el sol como saliese*” (GD.PIMO:17). No obstante, los orientadores PIMO consideran que la experiencia fue muy satisfactoria y positiva en su trabajo en los centros de Infantil y Primaria y, en menor medida, en su relación con los compañeros de los equipos durante el año de vigencia del Plan.

- Con respecto a los compañeros de los equipos, estos orientadores que, de algún modo, anticiparon el cambio del modelo de orientación en Castilla-La Mancha, relatan experiencias de rechazo por parte de éstos; no obstante, esta no fue una situación generalizada sino más bien circunscrita a determinadas provincias y zonas.
- En el terreno profesional, el trabajo en los centros de Infantil y Primara era un cambio claro. Pasaban a tener un solo centro o a reducir significativamente el número de centros y de alumnos. En la presentación de la experiencia, cuando se informa de ella, los orientadores recuerdan que se trataba de que cada 600 o 700 alumnos contaran con un orientador. Se refieren a que la experiencia cubrió con creces sus expectativas iniciales sobre todo en aquellos casos en los que, por trayectoria y experiencia profesional desde los SAPOE hasta las UO, pasando por los PIPOE y los EOEP, recordaban tiempos de trabajo con cinco centros y del orden de 2000 alumnos.

Los participantes en el PIMO cuentan que las Delegaciones provinciales apoyaron claramente la experiencia. Apuntan que, el primer año, recibieron fondos para la compra de material psicopedagógico como dotación para la UO. También hubo quien contó con línea de teléfono y despacho desde el primer día. La percepción general es que hubo recursos y apoyo por parte de la Administración, otra cuestión es la interpretación que cada equipo directivo, en cada centro educativo, hizo de este apoyo y si lo puso realmente a disposición de los orientadores.

Durante este período las incertidumbres se asociaban a la pérdida de derechos propios del cuerpo de Secundaria. Son situaciones, todas ellas, vinculadas al ámbito estrictamente laboral y por comparación con los orientadores en Secundaria.

En el colectivo permanece el recuerdo de que el Plan *“se planificó bien”* y que, con posterioridad, *“se han ido haciendo cambios según se han visto las necesidades puesto que los centros son cambiantes y las normas también han de serlo. Se han ido haciendo cambios para estar como hoy estamos”* (GD.PIMO:7). Como ilustración de los ajustes posteriores que el PIMO permitió destaca el tratamiento administrativo que se daba a los miembros y a que no computara como mérito para el concurso-traslado. Con el transcurrir del tiempo la situación se ha ido asimilando al tratamiento que reciben los DO en Secundaria, de tal modo que no sólo cobra el complemento el coordinador del área sino todos los miembros de la unidad.

## **2.2. Difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema.**

Desde la Administración, de forma particular, desde la Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa, se realizaron acciones de comunicación del modelo en distintos foros y a través de distintos medios. Desde esta unidad administrativa se estima que es importante dar participación y, con este motivo, se ponen en marcha toda una serie de reuniones con los distintos miembros de la comunidad educativa.

- En primer lugar, con los grupos implicados, con los orientadores. Se celebran reuniones provinciales con los orientadores, en palabras de la directora general *“para explicar cuál iba a ser el modelo, qué cambios suponía, en qué modelos se basaba y a tranquilizarlos por la incertidumbre que podía ocasionar las consecuencias laborales del modelo”* (E.AER:10)
- Se celebraron también reuniones con familias y representantes de los consejos escolares, por provincias y por zonas.
- El modelo también se trató en el Consejo Escolar Regional y en el Consejo de Dirección de la propia Consejería.
- En la mesa sindical el modelo fue objeto de un importante debate.

La representación de la Administración en todos estos foros estuvo siempre garantizada. Para ello se articularon varios niveles:

- La directora general se personó, junto con los delegados provinciales de Educación, en todos estos foros.

- El Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad, asumió la explicación del modelo a los perfiles más técnicos.
- En algunas provincias, como es el caso de Cuenca, los inspectores jefe, junto con los asesores de orientación de la Delegación provincial, explicaron cómo se presentarían y cómo se iban a cubrir las plazas que el modelo generaba.

Esta fase de comunicación y de difusión del modelo, para la administración, fue una fase muy larga e intensa, en la que el modelo se considera que fue muy explicado y en donde también se escuchó a los destinatarios para ajustar las decisiones (E.AER:12). Es importante señalar que en algunos momentos esta campaña de información consistió en explicar “*lo que el modelo no era*” y que esto supuso un importante desgaste. Para la Dirección General más directamente implicada, se explicó lo que no era y también lo que el modelo era para contrarrestar la resistencia al cambio que plantearon los orientadores de los equipos y sus representantes sindicales. Pese al esfuerzo realizado, no se consiguió evitar una huelga y el contencioso administrativo que los representantes sindicales plantean al decreto que regula el modelo.

Las acciones de difusión, en el caso de las familias y de los directores de centros, fueron especialmente positivas puesto que consiguieron que se manifestara una adhesión y apoyo claros al nuevo modelo. La aceptación social del modelo también se atribuye a la importante creación de plazas que suponía. Se considera que es la mayor oferta de empleo público que se ha hecho en la comunidad, como consecuencia de la cual se ponía a la orientación y a la psicopedagogía en primera línea.

La percepción que tienen los destinatarios del modelo sobre la difusión y generalización del modelo de orientación es otra. De hecho, el estudio ha mostrado que este es un punto de desacuerdo, con respecto al que existen percepciones diferentes sobre el grado de participación de los profesionales en la gestión, difusión e implantación del modelo.

Las posiciones discursivas detectadas obedecen, según el análisis realizado, a dos razones:

- a) La visión que se tiene del papel que la Administración desempeña en un proceso de cambio, el grado en que “el administrado” espera que lidere el proceso y, en función de ello, el margen que se abre para hacer aportaciones.
- b) La estructura a la que se pertenecía en el anterior modelo y que condiciona el posicionamiento inicial ante el cambio de modelo.

Para algunos de los orientadores consultados, a la Administración compete definir líneas maestras y desarrollarlas; para otros, aun cuando esta sea competencia que reconocen a la Administración, también consideran que la consulta a sus destinatarios debe hacerse.

En términos generales podemos apuntar que el modelo, en lo fundamental, estaba bastante definido por la Administración y que, cuando se sometió a consultas, fue para determinar aspectos concretos y operativos, más vinculados al funcionamiento del modelo que a su filosofía y estructura fundamental. En este sentido, por ejemplo, los asesores de orientación de las cinco Delegaciones provinciales de educación recuerdan que en lo esencial el modelo estaba definido –desde esta premisa es desde la que apuntan que *“el modelo era inamovible”*- pero que tuvieron la oportunidad de analizar distintos borradores e incorporar sus experiencias y opiniones (G.AOD:2). Afirman que el modelo estaba ya definido y que no *“se nos dio la opción de que preguntáramos en nuestras provincias por qué creemos que es el modelo más adecuado; cómo vemos la eliminación de los equipos y llevar a los orientadores a infantil y primaria”* (G.AOD:2). No obstante, sienten que, de algún modo, participaron en el proceso y que, en relación con este tema, no funcionaron como meros gestores de la política diseñada por otros, sino que tuvieron la oportunidad de hacer aportaciones. Eso sí, sobre un modelo con respecto al que creen que la Consejería de Educación y Ciencia tenía claro *“que iba a ser así”*.

Estos mismos asesores, por otra parte, tuvieron un papel destacado digamos que en los momentos de transición al nuevo modelo puesto que se aprovechó la experiencia que tenían de relación con los EOEP y con los orientadores participantes en el PIMO. Hasta la implantación del nuevo modelo eran quienes gestionaban las necesidades de los orientadores en la provincia, la distribución de recursos, las posibilidades de ampliación o de cambios en los equipos, la coordinación de los seminarios que celebraban tanto los equipos, como los departamentos de orientación o los PIMO (G.AOD:1). Con la puesta

en marcha del PIMO y, posteriormente, con la entrada en vigor del nuevo modelo fueron estos asesores los que informaron a la Consejería sobre las posibilidades de desarrollo de ambas cuestiones en sus territorios, básicamente, centralizando el procedimiento de cobertura de las nuevas plazas (caso claro de ello, en todo lo relacionado con el CTROADI).

Precisamente, los orientadores que participaron en el PIMO consideran que su situación de incorporación a los centros de infantil y primaria, a tiempo completo, facilitó a la Administración la información necesaria para ajustar el modelo y para confirmar cómo estando dentro del centro –la mayoría de ellos en centros grandes con una población escolar elevada- se facilitaba el trabajo del orientador y se podía trabajar desde un enfoque preventivo.

#### **IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO**

##### **1. El sistema vigente**

###### **1.1. Principios**

El modelo viene definido por diez líneas básicas que dan cuenta de su carácter educativo/preventivo, dirigido a todos los alumnos; entendiendo la orientación como un derecho al servicio del principio de inclusividad y aprendizaje a lo largo de la vida, con un enfoque integral (curricular/personal/educativo); con una relación simétrica basada en la colaboración, apoyo y asesoramiento del orientador, a saber (Decreto 43/2005):

1. La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente.
2. La orientación educativa y profesional debe responder a una visión sistémica y a largo plazo, de carácter fundamentalmente preventivo.
3. La orientación educativa y profesional debe contar con unas estructuras específicas de orientación internas a los centros que presten apoyo especializado desde un asesoramiento colaborativo.
4. La orientación educativa y profesional debe contar con un nivel de asesoramiento especializado de carácter zonal y territorial.
5. La orientación educativa y profesional debe ser un sistema vertebrado donde se garantice la coordinación tanto interna como externa.

6. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
7. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del desarrollo de una educación inclusiva e intercultural.
8. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del logro de las competencias básicas (éxito para todos).
9. La orientación educativa y profesional debe estar al servicio del desarrollo rural.
10. La orientación educativa y profesional debe permanecer en un proceso de mejora continua que garantice la calidad de sus servicios.

En este sentido, el modelo de orientación se asienta en los referentes normativos siguientes:

- 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 un 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”*.

## **1.2. Organización y estructura**

La estructura y organización del modelo que se presenta van más allá de los propios profesionales que lo integran y definen. La opción pasa por un modelo de orientación interno, introduciendo las estructuras especializadas de orientación (unidades) en los centros de educación infantil y primaria, aunando esfuerzos y convencimientos sobre los beneficios desprendidos de la experiencia de los departamentos de orientación, y reforzado, posibles problemas que ya se habían identificado en secundaria como la soledad del orientador mediante la creación de estructuras como los equipos especializados y los CTROADI. Por tanto, se acerca al orientador a la realidad del

centro para que su intervención sea más intensiva y menos extensiva, junto a otros profesionales que permitan vincular la orientación a los contextos socioculturales.

Atendiendo a los matices propios de cada etapa educativa, se crean tres niveles (jerárquicos de acuerdo al grado de necesidad) de desarrollo de la orientación educativa y profesional (art. 4):

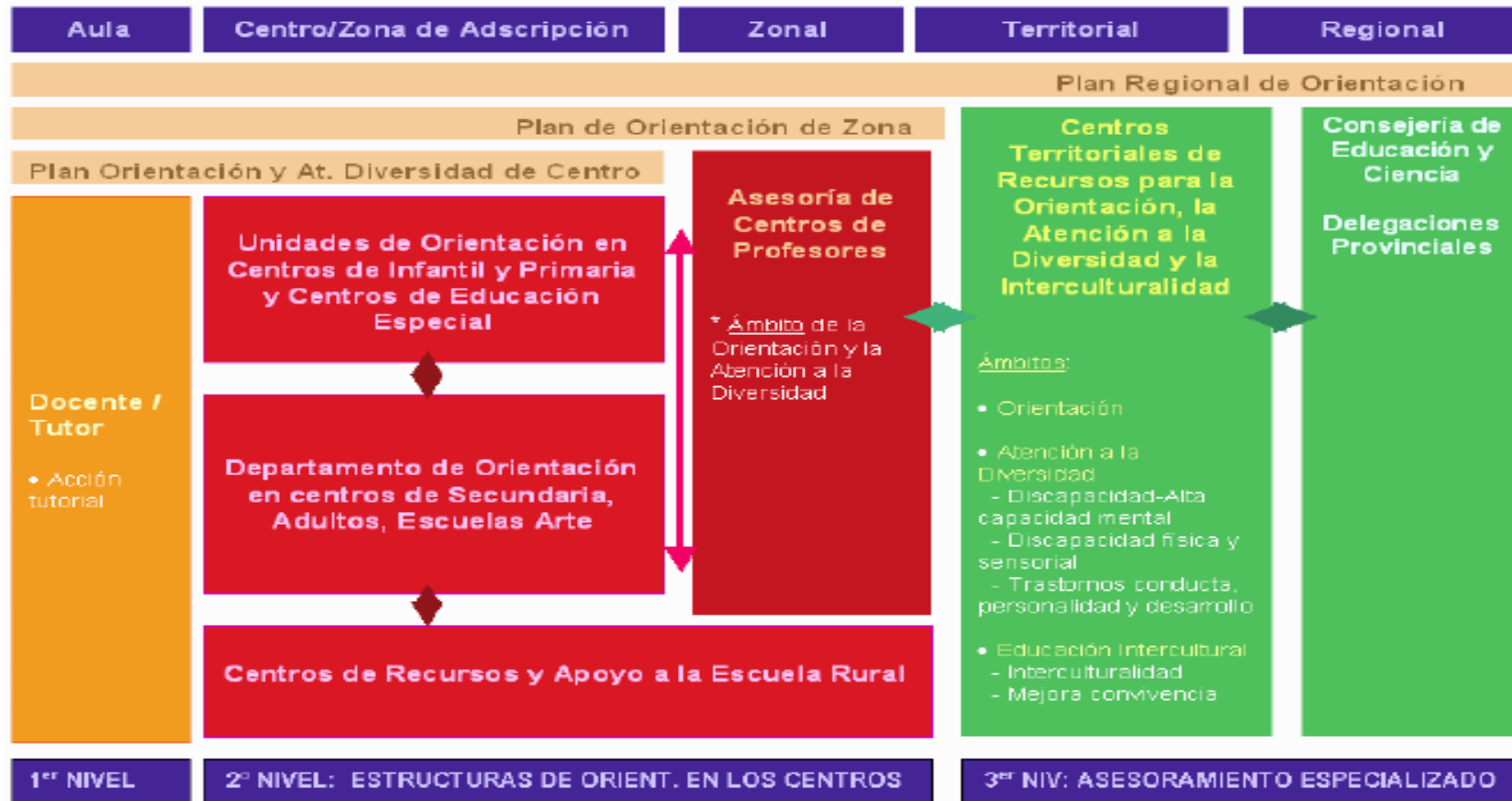
- 1<sup>er</sup> nivel. *Tutoría*.
  - ¿Quién la realiza? Docente-tutor en todos los centros no universitarios.
  - ¿Cuáles son los referentes de organización y coordinación de la orientación? El Plan de Orientación y Atención a la Diversidad de Centro (POADC), que a su vez forma parte del POZ. Todo ello, bajo las directrices generales del PRO.
  - ¿Dónde se da? Se desarrolla en el aula.
- 2<sup>o</sup> nivel. *Apoyo especializado a las estructuras específicas de orientación*.
  - ¿Quién la realiza?
    - En los CEIP/CEE: unidades de orientación, integradas en los equipos de orientación y apoyo.
    - En los IESO/IES: departamentos de orientación.
    - En las zonas rurales: las unidades y departamentos contarán, en determinados casos, con el apoyo de los CRAER.
    - Asesorías de CEP: apoyo a la formación y coordinación.
  - ¿Cuáles son los referentes de organización y coordinación de la orientación? El Plan de Orientación y Atención a la Diversidad de Centro (POADC), que a su vez forma parte del POZ. Todo ello, bajo las directrices generales del PRO.
  - ¿Dónde se da? La orientación de las unidades y de los departamentos en el centro o zona de adscripción del centro, este último sobre todo en la zona rural. Los CRAER combinarán centro-zona y los CEP serán de zona.
- 3<sup>er</sup> nivel. *Asesoramiento especializado para la orientación* (apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por las estructuras específicas de orientación y como centro de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas específicas):



- ¿Quién la realiza?
  - Profesionales expertos en orientación, atención a la diversidad y educación intercultural.
- ¿Cuál es el referente de organización y coordinación de la orientación?  
El PRO.
- ¿Dónde se da? A nivel territorial, por provincias.

Dentro de este nivel, también se integran las acciones de asesoramiento especializado derivadas de las Delegaciones provinciales y de la Consejería de Educación y Ciencia, articulando la dimensión regional de la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha.

Tabla 15. Organización y estructura del modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha.



Fuente: MOLINA, V. (2008): “El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha”. En Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa en Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Granada, del 4 al 6 de junio de 2007, Volumen I, pp. 224.

### 1.3. Modelo teórico que subyace

El sistema de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha se integra dentro del modelo teórico de programas orientado hacia un enfoque integral, singular y preventivo. En el sistema los alumnos son considerados como agentes activos en el proceso de orientación y la función orientadora es responsabilidad de todos los profesores del centro, contando con un asesoramiento colaborador y apoyo técnico específico que permita a los propios centros docentes llevar a cabo medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras, tanto al alumno como a su contexto.

Este modelo se caracteriza por:

- Apostar por una visión intercultural (escuela inclusiva) con implicaciones sobre el modelo de orientación interno (orientación intercultural), donde “*las respuestas educativas a la diversidad responden a las necesidades educativas y no a la tipología del alumno, benefician a la totalidad del alumnado y son atendidas por los recursos ordinarios del centro*” (Molina; Rozalén y González 2003:2). De este modo se persigue hacer realidad la educación inclusiva de calidad y equidad.
- Entender la orientación como un proceso continuo, sistemático y articulado a lo largo de la vida (Vélaz de Medrano, 1998; Adame, Álvarez y Bisquerra, 1998; Gysbers & Henderson, 1998; Jiménez & Porras, 1997; Super, 1990).
- Destacar el papel de la función docente: tutoría y asesoramiento especializado (Álvarez 2005; Rodríguez Moreno, 1995; Rivas 1995b; Álvarez, 1994; Rodríguez, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993), y orientación profesional (Fernández, 1996; Rodríguez, 1995; Montané & Martínez 1994).
- Contemplar una visión global y sistemática del proceso educativo (Sarmiento & Ocampo, 2004; National Career Development Association 2003; Selvini et al. 1996; Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín, 1993) e intercultural (Repetto, 2001).
- Concretar en planes de orientación por niveles: modelo mixto: *profesor-alumno / prevención primaria* (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 e interno* (excepto en determinadas zonas rurales): unidades o departamento de orientación en el centro (Vélaz de Medrano, 1998; Álvarez, 1998); y, modelo de asesoramiento o de consulta (Vélaz de Medrano, 1998).

- Establecer una red única de profesionales de la orientación (Vélaz de Medrano, 1998; Bisquerra, 1996; Álvarez, 1994; Hernández 1994; Montané y Martínez, 1994; Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín, 1993).
- Abogar 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).

Todo lo anterior se concibe como base para una educación inclusiva de calidad e igualdad (Decreto 43/2005, 26-04-2005) que permita avanzar en la consolidación de un sistema educativo basado en la formación de ciudadanos comprometidos con su realidad regional, pero con vocación europea, y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, se hace efectivo el considerar la orientación educativa y profesional como un factor de calidad lo que está revirtiendo en la mejora de los procesos educativos y en la incorporación de modelo organizativos inclusivos.

Todos estos principios son coherentes con el proyecto educativo regional y, por tanto, con el compromiso general de la administración de adoptar políticas de igualdad y de promoción de los valores de convivencia y participación democrática. Como ya hemos señalado en el Informe, el modelo teórico que subyace al sistema de orientación sienta las bases para las respuestas educativas a la diversidad que se proponen desde el posterior modelo de educación intercultural y cohesión social.

#### **1.4. Distribución de funciones entre servicios y profesionales**

Para vertebrar todo el sistema de orientación se establecen fundamentalmente tres medidas (Molina, 2008):

1. La primera, consistente en incorporar estas figuras a los centros. A partir de ahora todos los centros, tanto de la Primaria como de Secundaria, disponen de Unidades de Orientación o Departamentos de Orientación, que facilitarán el trabajo coordinado y cooperativo con toda la comunidad educativa

2. La segunda, la coordinación de zona, que facilita el trabajo en equipo de todos los orientadores de dicha zona, contribuyendo así a conocer el conjunto del sector en el que se trabaja y a facilitar el intercambio de experiencias e innovaciones. Para ello, se crea una asesoría de formación en orientación y atención a la diversidad en cada Centro de Profesores, además todos los Centros de Profesores contarán con una “asesoría lingüística” para el desarrollo de las competencias lingüísticas y de la comunicación en español y en lenguas extranjeras con las perspectiva intercultural y plurilingüe
3. La tercera, se crean cinco Centros Territoriales de Recursos en la región como asesoramiento especializado a las estructuras de orientación

El objeto de intervención, por tanto, ya no es solo el sujeto aislado, sino los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo. Los planes en los que se estructura son los siguientes (Capítulo III Decreto 43/2005; Molina, 2008):

1. El POCADC: forma parte del Proyecto educativo de centro e integra las medidas de respuesta al diversidad con todo el alumnado, las actuaciones a desarrollar desde la tutoría, la coordinación con el equipo docente, el asesoramiento especializado a la comunidad educativa y la organización de los procesos de coordinación externa e interna.
2. El POZ: instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de la orientación educativa y profesional de cada zona educativa. Define los objetivos y las actuaciones a desarrollar de forma conjunta por todas las UO y DO de los centros docentes de cada zona, facilitando la transición del alumnado a lo largo del sistema educativo, las actividades de formación, innovación o investigación, entre otras.
3. El PRO: La administración educativa establece en este plan las prioridades; los criterios y directrices básicas a desarrollar por los distintos niveles de la orientación.

### **1.5. Funciones que desempeña cada profesional (orientadores y otros especialistas)**

Tomando como referencia la Resolución de 17 junio de 2002 de la DGCPE en donde se recogen las instrucciones que definen el modelo de intervención, las funciones y prioridades en la actuación del profesorado de apoyo y otros profesionales en el

desarrollo del PAD en los centros de EI y EP y en los IES, encontramos las siguientes funciones de los profesionales de apoyo.

Tabla 16. Funciones de los profesionales de apoyo en el sistema de orientación y apoyo a la escuela de Castilla-La Mancha.

Profesionales	Funciones Generales	
<b>Todos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesorar al equipo directivo y a la Comisión de Coordinación Pedagógica, en el marco del proyecto educativo y del proyecto curricular, en la elaboración del Plan de atención a la diversidad y del proyecto de compensación.</li> <li>▪ Colaborar con los tutores en la prevención y detección del alumnado con necesidades educativas y aportar información a los responsables de la orientación en el proceso de evaluación psicopedagógica.</li> <li>▪ Colaborar con la jefatura de estudios en el desarrollo de las medidas organizativas que facilitan el Plan de atención a la diversidad.</li> <li>▪ Colaborar con el tutor, con otros apoyos y con los responsables de la orientación en la programación, desarrollo y evaluación de las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo y de las adaptaciones curriculares individuales del alumnado.</li> <li>▪ Participar y colaborar con el tutor en el desarrollo del Plan de acción tutorial, especialmente en lo relacionado con la evaluación, elaboración de informes y decisiones de promoción.</li> <li>▪ Asesorar y apoyar al profesorado en la adquisición y uso de materiales específicos y de materiales de acceso al currículo.</li> <li>▪ Elaborar, en colaboración con el profesorado, materiales curriculares adaptados para facilitar el aprendizaje y dar respuestas ajustadas a las necesidades educativas del alumnado.</li> <li>▪ Colaborar en los procesos de asesoramiento, coordinación, información y formación a familias.</li> <li>▪ Colaborar en el seguimiento y coordinación con los servicios de apoyo sanitarios y sociales.</li> </ul>	
	Funciones Prioritarias	Funciones Específicas
<b>Pedagogía Terapéutica</b>	<p>Atención individualizada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ACNEEs (sobredotación, discapacidad psíquica, sensorial o motórica, plurideficiencia y trastornos graves de conducta) con ACI significativas</li> <li>▪ ACNEEs con desajuste curricular 2 o más cursos</li> <li>▪ Todo el que presenta dificultades aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar de manera directa el proceso de enseñanza al alumnado, en aquellos aspectos que se determinen en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo.</li> <li>▪ Ejercer la tutoría ACNEE muy significativas en unidades de educación especial.</li> </ul>
<b>Audición y Lenguaje</b>	<p><u>Orden de prioridades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atención individualizada:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. deficiencias auditivas significativas y muy significativas</li> <li>b. trastornos graves de la comunicación asociados a lesiones cerebrales o alteraciones de la personalidad.</li> </ol> </li> <li>2. Atención al alumnado:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. disfemias</li> <li>b. disglosias</li> </ol> </li> <li>3. Proceso de estimulación y habilitación del alumnado: adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo.</li> <li>4. Orientación al profesorado de educación infantil en la programación, desarrollo y evaluación de programas de estimulación del lenguaje.</li> <li>5. Dislalias funcionales en función de la disponibilidad de recursos. Esta intervención será prioritaria en: 1er ciclo primaria y en último curso de la educación infantil</li> </ol>	

<b>Compensación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención individualizada: alumnado con desventaja social y cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar de manera directa el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en aquellos aspectos determinados en las adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo</li> <li>▪ Colaborar con profesionales de intervención social en el control y seguimiento del absentismo escolar</li> </ul>
<b>Auxiliares Técnicos Educativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumnado que carece de autonomía por su discapacidad física o psíquica</li> <li>▪ Alumnado con problemas orgánicos de cuya conducta se deriven riesgos para su integridad física o la de otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaborar en el desarrollo de programas de hábitos y rutinas para mejorar los niveles de autonomía del alumnado que, por discapacidad física o psíquica, presenta falta o limitaciones en la autonomía personal.</li> <li>▪ Facilitar la movilidad del alumnado sin autonomía</li> <li>▪ Asistir al alumnado con problemas orgánicos de cuya conducta se deriven riesgos para su integridad física o la de otros.</li> </ul>
<b>Fisioterapeutas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención individualizada: ACNEEs asociadas a deficiencias motoras permanentes significativas y muy significativas asociadas o no a otra discapacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La orientación, en su caso, al profesorado en la prevención de dificultades motoras y en el desarrollo de programas de hábitos de salud asociados a la utilización de patrones motrices y posturales, de relajación y autocontrol.</li> <li>▪ La identificación y valoración de las necesidades educativas en el aspecto motriz y la propuesta de medidas de adaptación curricular.</li> <li>▪ El asesoramiento para la adquisición y uso de materiales y ayudas técnicas de acceso al currículo.</li> <li>▪ La realización de los proceso de estimulación y habilitación del alumnado en aquellos aspectos determinados en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo.</li> </ul>
<b>Apoyo alumnado con ceguera o deficiencia visual</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaboración en la identificación y valoración de las necesidades educativas asociadas a la deficiencia visual y la propuesta de medidas de adaptación curricular.</li> <li>▪ Asesoramiento y la adaptación de materiales y ayudas técnicas de acceso al currículo</li> </ul>

Por su parte, en la Resolución de 01-09-2008, de la DGPE establece que los centros de educación especial funcionarán como centros abiertos de asesoramiento y apoyo especializado, bajo la responsabilidad de un coordinador o coordinadora, que se incorporará al Equipo de orientación y apoyo en el centro, entre cuyas funciones se encuentran las siguientes:

- Canalizar las demandas de asesoramiento y apoyo especializado, con propuesta para las situaciones planteadas al EOAP.
- Facilitar el préstamo y asesoramiento de recursos materiales de acceso al currículo.

- Coordinar la elaboración de materiales específicos y ayudas técnicas, asesorar en el uso adaptado de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Favorecer e impulsar la apertura del centro al entorno, el uso de sus instalaciones, el intercambio de modelos de buenas prácticas que permitan a las alumnas y alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo beneficiarse de entornos normalizados.
- Colaborar con los CTROADI, en concordancia con lo estipulado en la Orden 16-05-2005, dentro las funciones del CTROADI vinculadas con: dar respuesta a las demandas de asesoramiento de los distintos componentes de la comunidad educativa y colaborar y coordinar actuaciones con organismos, entidades y asociaciones que prestan servicios al alumnado con necesidades educativas específicas.

Los Centros seleccionados que incluyan en su funcionamiento el Equipo de Asesoramiento y Apoyo Especializado tanto con modelos de escolarización a tiempo total como de escolarización combinada, desarrollan las funciones de:

- Detección y respuesta de necesidades de los centros del sector.
- Prestar servicios de apoyo especializados, a la comunidad.
- Asesorar al profesorado, servicios de orientación, familias y a los centros en relación a la problemática específica, a través de demandas, de forma directa al propio centro.
- Realizar tareas de asesoramiento, apoyo, seguimiento e intervención con alumnos, con apoyos puntuales durante periodos concretos, a alumnos con necesidades educativas específicas.
- Elaborar materiales específicos adaptados y ayudas técnicas, asesorar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y préstamo de recursos.
- Favorecer e impulsar el intercambio de experiencias educativas que permitan a los alumnos con necesidades educativas específicas beneficiarse de entornos normalizados.
- Cualquier otra tarea que se derive del ejercicio de su profesión y les atribuya la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación.



Estos Equipos, desde los CEE es importante considerar, la coordinación que han de establecer con el CTROADI, conforme a una articulación de competencias que recogemos en el gráfico siguiente:

Gráfico 14. Funciones de coordinación Centros de Educación Especial y Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad e Interculturalidad.



### **1.6. Opción por un sistema público, privado o mixto de 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. La iniciativa privada sólo colabora en determinados servicios destinados a la atención a la diversidad.

### **1.7. Competencias profesionales que demanda el modelo a los orientadores (psicopedagogos/asesores)**

Las competencias de los orientadores en el modelo de Castilla La Mancha vienen determinadas por las demandas que sobre ellos proyecta el mismo modelo educativo regional. El modelo busca una escuela inclusiva y, desde esta consideración, necesita un modelo de orientación interna para:

- a) Poder estar presente en su planificación global y no únicamente en los asuntos que atañen a los alumnos “excepcionales”, lo que resulta más acorde con un enfoque constructivista y curricular.
- b) Reconocer la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias de los alumnos.
- c) Promover la excelencia de todos los alumnos, diseñando ambientes escolares que estimulen la participación de todos los alumnos, promuevan las relaciones sociales y el éxito escolar de todos.

Para ello, los orientadores deben ser un miembro más del equipo educativo, convertirse en agentes de cambio y actuar desde el asesoramiento en colaboración con el profesorado y la comunidad educativa desde el contexto escolar. También han de contribuir a la capacitación del equipo de profesores y ser fuente de recursos para el trabajo de los profesores.

Las competencias clave de los orientadores que el modelo (Manzanares, 2008):

1. *Desarrollar fórmulas alternativas a la tutoría convencional que permitan una mayor personalización de la educación.*

Esta posibilidad se impulsa ya en los decretos de currículo de Castilla-La Mancha, desde donde se sugiere que la estructuras de orientación han de jugar un papel clave como canalizadoras y dinamizadoras de fórmulas de tutoría alternativas a la grupal: co-tutores, dos tutores por aula, tutorías personalizadas, alumnos ayudantes.

2. *Facilitar un asesoramiento especializado a la comunidad educativa para contribuir a la personalización de la educación.*

Asesoramiento colaborativo y directo de los recursos especializados de orientación que han de poner en marcha procedimientos como:

- Asesoramiento centrado en las necesidades del centro y del alumnado a través de otras redes de colaboración con: Centros, CEP, CRAER, Entidades...
- Desarrollo de procedimientos de colaboración estable y viable, articulación de espacios de intercambio.

- Trabajo en equipo.
- Coordinación interna/ Complementariedad externa.

3. *Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la escuela.*

Facilitando la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa”: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y su entorno colaborando en los procesos organizativos y de participación de la comunidad educativa, de la familia y en especial del alumnado, en la vida de los centros, impulsando:

- Escuelas de madres y padres.
- Estructuras de mediación en los centros.
- Junta de delegados.
- Comunidades de aprendizaje.
- Sistema de ayuda entre iguales.

4. *Contribuir al desarrollo de planes educativos de localidad o de zona.*

Coordinando las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones (planes locales de absentismo y prevención del abandono escolar, CAI, profesionales de Bienestar Social,...).

5. *Asesoramiento, formación y apoyo para la promoción de la convivencia escolar.*

Participando en la puesta en marcha de medidas que regulen la convivencia en los centros educativos y prestando un asesoramiento especializado para la puesta en marcha de:

- Equipos de mediación.
- Sistemas de ayuda entre iguales.
- Normas de organización de centro y aula.
- Comisión de convivencia.

6. *Desarrollar un sistema integrado de información, orientación y asesoramiento profesional*

- Fomentar el trabajo en red de los recursos de orientación existentes.
- Impulsar el carácter de la orientación como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida.

7. *Impulsar el desarrollo de una educación inclusiva e intercultural.*

El enfoque intercultural debe impregnar todas las funciones de los orientadores, en lo referente a:

- La identificación de necesidades educativas específicas que tenga en cuenta la respuesta a este alumnado que presenta diferencias debidas a su cultura de origen o a su condición social desfavorecida,
- La potenciación del desarrollo de las relaciones interpersonales y del respeto mutuo entre los alumnos de diferentes grupos socioculturales,
- En el asesoramiento a los centros para la puesta en marcha de metodologías y modelos organizativos en los centros acordes con el modelo de interculturalidad.

8. *Potenciar el desarrollo de la escuela rural.*

La orientación educativa y profesional al servicio del desarrollo rural, aquí la cercanía debe ser compatibilizada con una estructura que facilite la cohesión y el intercambio de centros muy pequeños y dispersos (desarrollo socio-comunitario).

9. *Explotar las posibilidades que las TIC tienen sobre la mejora del aprendizaje, la respuesta a la diversidad y la orientación.*

10. *Participar en un sistema vertebrado que garantice la coordinación tanto interna como externa.*

Dicha vertebración se concreta en:

- La elaboración de planes de orientación en todos los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, disponen de Unidades de Orientación o Departamentos de orientación, que facilitarán el trabajo coordinado y cooperativo con toda la comunidad educativa.
- La participación en los planes de orientación de Zona, que facilita el trabajo en equipo de todos los orientadores de dicha zona, contribuyendo así a conocer el

conjunto del sector en el que se trabaja y a facilitar el intercambio de experiencias e innovaciones.

*11. Potenciar el logro de las competencias básicas (éxito para todos).*

Se pretende que el alumno adquiera las competencias necesarias para afrontar los retos de cada momento evolutivo, y esto requiere, entre otros factores, de un asesoramiento psicopedagógico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que acompañe estos cambios desde la etapa de infantil y primaria.

*12. Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas educativas*

Particularmente el paso de la educación infantil a la primaria, de ésta a la secundaria y posteriormente al mundo académico a laboral

*13. Desarrollar la dimensión internacional de la orientación.*

Se hace necesario utilizar portales europeos para recabar y proporcionar información sobre oportunidades de aprendizaje y empleo (Ploteus, Eures...), utilizar y enseñar a manejar instrumentos que favorezcan la movilidad (Currículo Vitae Europass, Portafolio Europeo de las Lenguas...), trabajar en redes internacionales de orientación (Euroguidance, Guidenet..), intercambiar experiencias a nivel europeo (Proyecto Academia...).

**2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares**

De esta cuestión consideramos que se ha dado cumplida cuenta en el apartado de esta Memoria en donde se describe el grado de externalización de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los datos allí recogidos informan de la voluntad de que las políticas sectoriales de Educación, Bienestar Social y Sanidad contribuyan a mejorar la calidad de la respuesta socio-educativa y sanitaria a los alumnos en edad de escolarización obligatoria con algún tipo de discapacidad o trastorno mental grave.

También se ha dejado constancia de la colaboración con otras entidades sin ánimo de lucro que contribuyen al sostenimiento del sistema aportando recursos humanos (cupos) y prestando una labor de asesoría los profesionales de la educación.

Además, es importante señalar la progresiva implicación de la administración local que, de forma creciente, va asumiendo un protagonismo en la gestión del hecho educativo en el municipio.

### **3. Recursos para la orientación y el apoyo a la escuela**

#### **3.1. Financieros y humanos. Dotación, equipamiento, materiales**

La puesta en marcha del modelo de orientación educativa y profesional supuso una inversión presupuestaria muy importante.

Todos los participantes coinciden en señalar que el **coste del modelo** ha sido muy elevado, porque había que dar respuesta a una gran cantidad de necesidades y demandas. Asimismo, reconocen que la Administración educativa regional hizo una apuesta decidida por dotar de presupuesto realista las políticas de orientación educativa y apoyo a la escuela, atendiendo principalmente a las zonas rurales a través de acciones de compensación de desigualdades basadas en un modelo inclusivo y de cohesión social, lo que ha llevado a que se mantengan centros en pueblos donde sólo hay una demanda de 3 plazas escolares, por citar un ejemplo ilustrativo.

Esta posición encaja dentro del planteamiento general de la política educativa regional, y venía a suscribir lo que se había puesto de manifiesto en el Libro Blanco, ya que los datos así lo confirman: de una inversión en educación del 3,61% del PIB en 2000, se ha pasado a un 5,06% para el ejercicio presupuestario de 2008; y, de un gasto medio por alumno de 2.463,00 € para el año 2000, se ha aumentado a 4.792,00 € para el año 2008.

En este sentido, podemos establecer **dos períodos** que definen en qué momento se hace un mayor esfuerzo económico, por qué, y hacia dónde se dirige ese esfuerzo:

- A) Un primer período que abarcaría desde el desarrollo de las competencias, a partir de 2001, y la aprobación del nuevo modelo de orientación en Castilla-La Mancha.

- El esfuerzo presupuestario se dedica a afrontar el reto que supone para la Administración educativa regional la gestión de la orientación y apoyo a la escuela. Las prioridades son:
  1. Dotar de orientadores a los EOEP para atender las deficiencias de su intervención motivada por tener que atender a muchos centros y contar con poco tiempo para llevar tareas de asesoramiento y trabajo colaborativo.
  2. Dotar de recursos humanos y materiales los departamentos de orientación que surgían con la nueva construcción de los centros de secundaria.
  3. Aumentar el número de profesores de apoyo: Pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje, y, en aquel momento, también de profesores de compensatoria.
  4. Puesta en marcha de programas de educación compensatoria, así como las medidas previstas en el Decreto 138/2002, de atención a la diversidad y los programas experimentales como el PIMO, destinado a verificar el impacto de contar con un orientador de forma permanente en el centro.

Aunque no se hable directamente de cifras económicas, en las opiniones realizadas por los entrevistados encontramos argumentos que avalan las afirmaciones expuestas:

*“Cuando nos juntábamos para preparar las transferencias teníamos dos obsesiones: espacios físicos y el número de docentes” (E.PCE:1)*

*“... Con los equipos no se cubría... vamos nada y entonces hacían falta unos mil [orientadores]. Por tanto, el número necesario de orientadores disparaba la disponibilidad de la oferta pública. Sabes que estaban haciendo convocatorias de unos dos cientos por año, pues claro, si planteábamos que hacían falta unos mil, pues si el plan era de unos tres años pues eran 300 cada año o si era a dos años, pues 500 cada año... pero con todo y con eso el Consejero decide que va a intentar hincarle el diente” (E.PCE:03)*

*“... - Fue una cosa muy bien, la delegación ¡se volcó!...  
... - Recursos, hubo recursos...  
...- Por parte de la Administración, desde luego, sí que hubo una respuesta...” (GD.PIMO:21)*

Un segundo período, a partir de la aprobación y la aplicación del modelo, llegando hasta la actualidad en pleno proceso de debate de la Ley de Educación de Castilla-La Mancha. Durante este período hay una prioridad: generalización el nuevo modelo de orientación a la red de centros del sistema educativo en la Región. Para la ejecución de este objetivo, el coste del modelo se concentra en generalizar y consolidar la experiencia del PIMO. Asimismo, la creación de nuevas estructuras como el CTROADI y el CRAER van a suponer un foco de coste destacado. Unido al impulso de la formación permanente del profesorado, mediante la creación la red de formación regional en la que intervienen los CEP, la Universidad de Castilla-La Mancha, los sindicatos y entidades privadas.

*“... Yo que tengo contacto con Madrid y con Valencia y, desde luego, bueno... todo el mundo sabe, que Castilla La Mancha está tirando la casa por la ventana” (GD.PIMO:27)*

*“... Cuando tú te comparas con otra comunidad que está al lado de la tuya ves unas diferencias que dices: - ¡vaya!, sí que hemos andado... Desde luego el esfuerzo por parte de la Administración yo sí lo reconozco y creo que hemos avanzado muchísimo...” (GD.PIMO:51)*

*“Cuando yo empecé a trabajar en orientación en toda la provincia de Ciudad Real éramos 50 personas, trabajando. en orientación. Éramos muy poquitos. Ahora, afortunadamente, hay muchos más recursos y se ha podido llegar a los centros” (GD.ED:39).*

*“Está clarísimo que Castilla-La Mancha ha apostado por un modelo de educación inclusiva y que eso se va viendo, se van viendo los recursos” (GD.PIMO:51)*

*“...Tengo compañeros que están trabajando en mi comunidad autónoma de origen [distinta a Castilla-La Mancha] y comentan que las escuelas rurales de su comunidad autónoma... están mucho peor dotadas que en Castilla-La Mancha, y les sorprende que tengamos un orientador en un pueblecito en mitad de la sierra...” (GD.CRAER:09)*

*“Mi percepción es que hubo un aumento muy significativo de orientadores: ¡mucho!... el número de plazas que se convocan en las oposiciones en los últimos años vienen rondando las 200, eso es un incremento en plantilla tremendo” (E.AS1:08)*

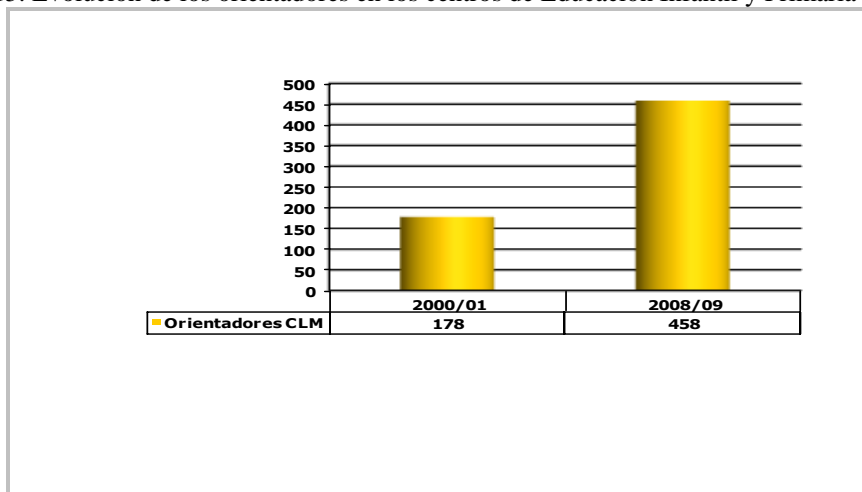
*“ Sobre todo al crear las unidades de orientación, es decir, que haya un orientador en todos los centros de dos líneas o en cada dos centros de una línea era innegable, había que estar ciego, si a eso le unimos el*



*incremento que ha habido en PT y AL y en menor media PTSC, pues eso es innegable... ” (E.AS2:04)*

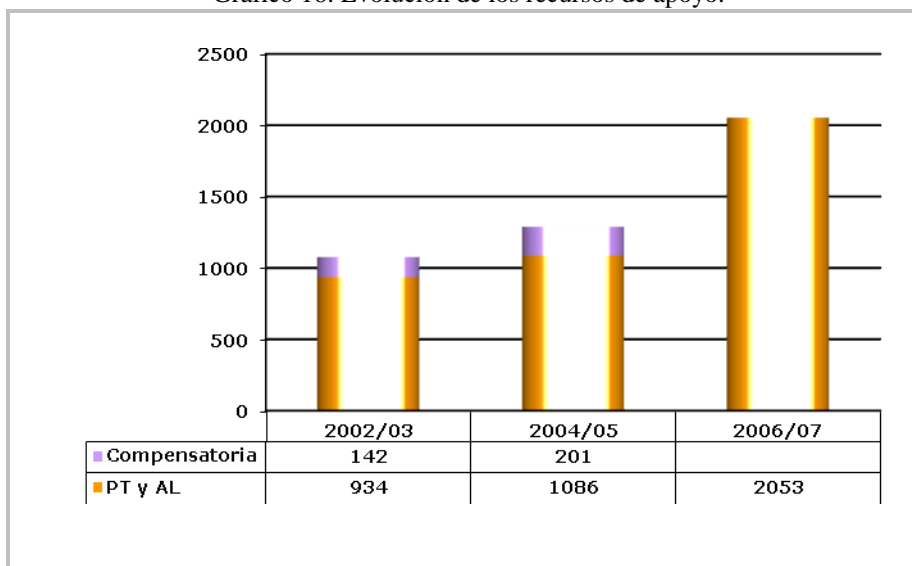
La puesta en marcha del modelo, como vemos, supone un importante incremento de los recursos personales de orientación y de recursos socio-educativos. En apoyo de este dato, se adjunta la evolución de orientadores y de los recursos de apoyo en el periodo objeto de estudio.

Gráfico 15. Evolución de los orientadores en los centros de Educación Infantil y Primaria 2000-2009.



Fuente: La Educación en Castilla La Mancha. Informe 200-20087. Sistema de indicadores (avance).

Gráfico 16. Evolución de los recursos de apoyo.

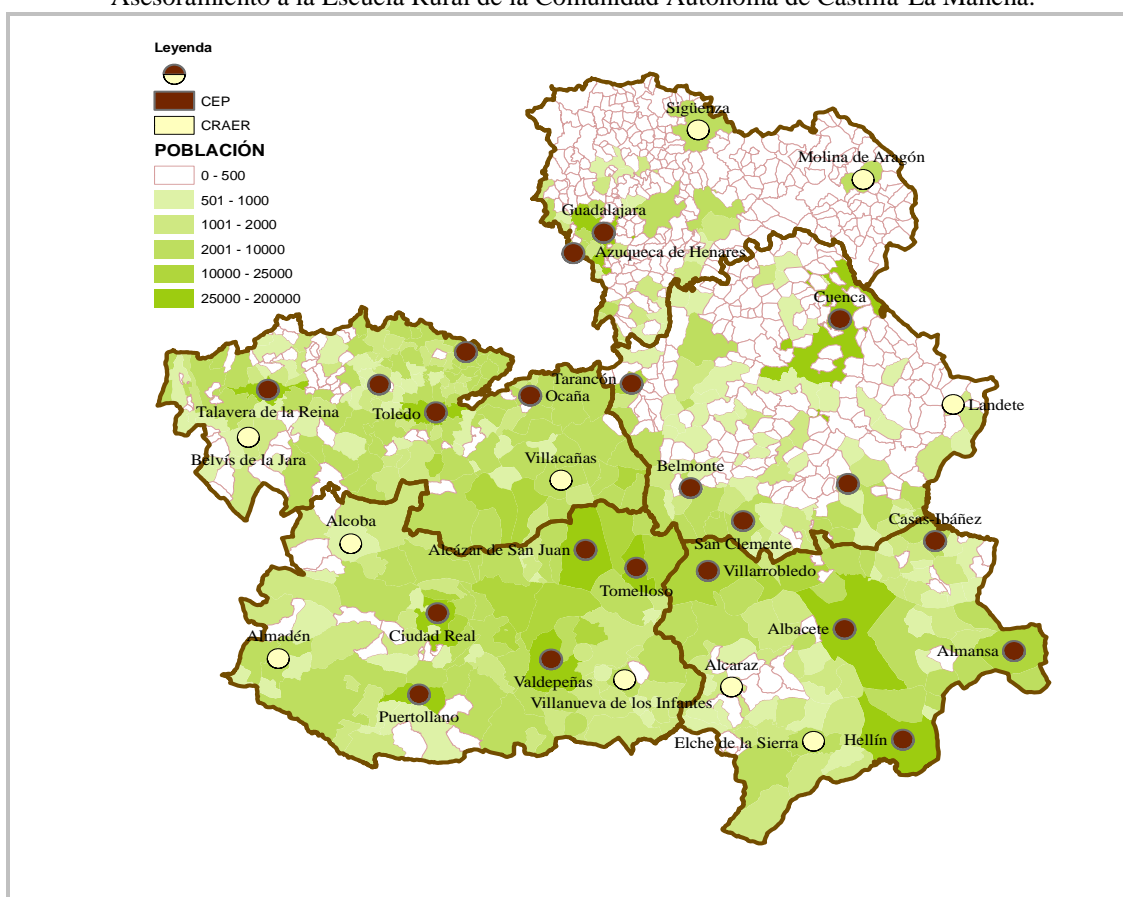


Fuente: La Educación en Castilla La Mancha. Informe 2006-2007. Sistema de indicadores (avance).

De hecho, el cambio del modelo sobre todo ocasiona gastos de personal (Capítulo 1). Para ilustrar esta cuestión es interesante considerar que el gasto anual de la plantilla de orientadores asciende a unos 24.000.000,00 € anuales.

Otro dato complementario que informa del esfuerzo que en personal se ha realizado es el que se refiere a la creación de los CRAER y de la asesoría de formación en orientación en los CEP. De tal forma, la red de formación permanente del profesorado amplía sus efectivos y se proyecta en el territorio tanto en las zonas rurales como en las urbanas. Los orientadores cuentan con un asesor de orientación y formación incorporado a la plantilla orgánica de ambos centros. Centros que en el caso de los CRAER se proyectan de forma importante sobre el territorio cubriendo áreas de población con densidades incluso por debajo de los 1000 habitantes.

Mapa 2. Distribución geográfica de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.



Fuente: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Los nuevos orientadores que se incorporaron al sistema recibieron formación específica que, desde otro punto de vista, también consumen recursos económicos. La formación tanto de los orientadores noveles que, en su día, se incorporaron en gran número a los centros de Infantil y Primaria, como la de los profesores de Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad en su año de prácticas, es responsabilidad de las distintas Delegaciones

Provinciales. La formación recibida por estos orientadores ha sido distinta en enfoque e intensidad.

A los noveles para reforzar su conocimiento del modelo y ajustar sus expectativas a la vista de las funciones encomendadas por el nuevo modelo. En este caso se partía de la constatación de que la presencia de los orientadores en los centros era una contribución importante a la calidad educativa pero que, para efectivamente esto fuera así, había que reforzar la idea de que ya no eran agentes externos que, desde su conocimiento técnico, ofrecen asesoramiento sino que están inmersos en los centros educativos como un profesor más para que ese asesoramiento pueda concretarse mejor en las estructuras y dinámicas de funcionamiento de cada centro.

En el caso de los funcionarios en prácticas, el objetivo de esta formación inicial es profundizar en el desarrollo de las funciones encomendadas a los Equipos de Orientación y Apoyo y a los Departamentos de Orientación de los centros. Así como en aspectos educativos de carácter general que son recogidos por las Resoluciones correspondientes que regulan la fase de prácticas de estos nuevos funcionarios. Los contenidos que se abordan en esta formación inicial suelen versar sobre los siguientes temas:

- El rol del orientador, en las competencias profesionales que el modelo define como claves (entre ellas el liderazgo y trabajo en equipo).
- El desarrollo normativo LOE, de forma particular lo referido a la organización y funcionamiento del centro y, también, a la evaluación de aprendizajes.
- La programación de las actuaciones de orientación y tutoría en los documentos programáticos del centro (PEC, PGA, Normas de convivencia, organización y funcionamiento)
- Competencias específicas del orientadores: últimamente con especial hincapié en el asesoramiento y apoyo especializado para el proceso de enseñanza/aprendizaje, la acción tutorial, la orientación educativa y profesional, la mejora de la convivencia en el centro y la evaluación interna del centro.

Si completamos este análisis de recursos que el nuevo sistema consume con datos relacionados con la dotación y equipamiento a los centros, es significativo apuntar que, en el curso escolar 2008/09, a partir del mes de octubre, se ha dotado a todo el personal, fijo docente en servicio activo con destino en un centro público de la región y al personal interino vacante, de un ordenador portátil con el fin de proporcionar a todos los docentes una herramienta que mejore sus habilidades tecnológicas de cara a su aplicación en las aulas. Los 28.500 portátiles que el gobierno regional ha adquirido se suman así a otras medidas ya tomadas en materia tecnológica: Plan de Conectividad, Aulas Althia, Programa Delphos. La extensión de esta cultura tecnológica, es probable que facilite la explotación de las posibilidades que las TIC ofrecen a la orientación.

Por último, y como ya hemos indicado en páginas anteriores, estimamos importante señalar que en el horizonte de la actual legislatura está que un 6% del PIB se destine a educación, con lo cual es de suponer que esto afectará a los programas de enseñanza no universitaria de forma importante, y particularmente y dado el objeto de estudio, a los destinados a la atención a la diversidad.

### **3.2. Participación y vinculación de la comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales de salud, empleo, aa.ss., ONG, empresas....).**

El sistema de orientación y apoyo a la escuela de Castilla La Mancha apuesta por una respuesta integrada desde las distintas administraciones que, de una u otra forma, se hacen presentes en el sistema educativo público. Se es consciente de que existen en el territorio muchos recursos socioeducativos y que no tiene sentido duplicar las redes. Desde esta perspectiva, conseguir un sistema integrado que genere sinergias entre las estructuras del territorio es importante en términos de aprovechamiento de los recursos y de calidad de la respuesta. Dos ejemplos ilustran esta cuestión.

La coordinación con 0-3 años en el marco de un Acuerdo Marco de Colaboración entre las consejerías de Sanidad, Bienestar Social y Educación y Ciencia, conforme al cual se establecen comisiones técnicas interdisciplinarias a nivel provincial y regional con profesionales de las tres áreas para cooperar juntos, entre otros temas, en el de la orientación y la atención temprana.

La relación entre las distintas administraciones se visualiza de forma importante en lo que se refiere al tema de “Educación en valores”. De tal modo, la administración educativa debe de estar informada de todos los programas que las otras administraciones proyectan sobre los centros (sanidad, bienestar social, gobierno civil). Se trata de que los diversos proyectos (drogas, tabaquismo, absentismo) que guardan relación con el currículo se articulen con el proyecto educativo de los centros y, para ello, la administración educativa lidera las dos reuniones preceptivas que se mantienen a lo largo del curso escolar para determinar la prioridad de tales programas.

El sistema, además, aspira a garantizar la continuidad educativa apostando por la integralidad de la respuesta y reforzando la coordinación de la orientación a lo largo de la vida escolar. Se pretende que *“la coordinación de la orientación sea un factor más de calidad del sistema educativo”* (E.AER:4). Para ello se abre un nuevo espacio de trabajo que es el POZ. La coordinación entre los centros para facilitar las transiciones se articula a través del Plan de Zona que es asumido por todos los centros educativos, incluidos, los Centros de Profesores. El plan de zona supone la creación de espacios de trabajo conjuntos entre todos los orientadores, con independencia del centro y etapa educativa en la que desarrollen su función. Es una estructura que está experimentando la lógica evolución desde su puesta en marcha hasta dotarla de mayor contenido y funcionalidad en el conjunto del sistema. Digamos que el espacio de trabajo está creado y ahora,

*“se trata de avanzar para que sea un espacio de coordinación no sólo de los orientadores sino de los jefes de estudio y profesores de primaria y secundaria. Un espacio que, por ejemplo en provincias como Cuenca, se trata de que sirva a la coordinación de los departamentos didácticos de matemáticas, inglés o lengua y que se prevea el salto en las programaciones de 6º de Primaria a primero de ESO, por lo menos en las materias instrumentales”.* (E.AER:6)

Desde esta consideración es importante señalar que se aspira a que el Plan de Zona no sea un plan de orientadores, sino un escenario en el que favoreciendo las sinergias entre las estructuras de orientación quienes realmente se beneficien del trabajo de coordinación que en la zona se realiza, sean los profesores. En este punto, como más adelante se expone, el modelo está pendiente de reajustes. La idea es que al igual que la orientación forma parte de la función docente, la orientación en la zona sea no una tarea exclusivamente de los orientadores, sino compartida con los profesores. Aunque los orientadores tienen mucho que decir en múltiples aspectos (por ejemplo, vinculado a la

transición primaria-ESO, el trabajo en técnicas de trabajo intelectual en ESO, plan de acogida en primero de la ESO) y son los artífices de que el sistema se articule convenientemente (se habla de “*hilvanar*”), lo cierto es que la coordinación a quien atañe de forma importante es a los profesores.

La zona refuerza, desde otro punto de vista complementario, una visión comunitaria de la orientación. Es la estructura que pretende poner a funcionar de manera coordinada a todos los profesionales socioeducativos presentes en la zona. En cada zona de influencia de los Centros de Profesores existe un profesor de servicios a la comunidad, pero también confluyen otros profesionales –contratados por Bienestar Social- como son los educadores de familia o los trabajadores sociales. La presencia de estos profesionales el modelo no sólo la justifica sino que la necesita para abordar problemas como son el absentismo o la salud mental de la población escolar. El modelo trata de no duplicar la red de servicios sino de integrarlos para favorecer una mejor respuesta.

## V. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

### 1. Valoración del sistema en función de la capacidad para responder a necesidades y demandas

#### 1.1. Funcionalidad de la estructura

Como se ha señalado reiteradamente en este Informe, el modelo de orientación de Castilla-La Mancha es un modelo que se define por ser interno y por estar organizado en tres niveles: la orientación forma parte de la tutoría (nivel 1); la orientación se integra en los centros de primaria y secundaria (nivel 2); la orientación cuenta con un nivel de asesoramiento especializado de carácter territorial (nivel 3). En un primer análisis, y desde una perspectiva estrictamente teórica, podemos apuntar que estos tres niveles, son coherentes con las intenciones del proyecto educativo de Castilla-La Mancha y su apuesta por un marco que garantice, entre otras cuestiones, la autonomía de los centros, la personalización del proceso educativo y la coordinación y trabajo en equipo.

En clave estructural es evidente que la apuesta por un modelo interno de orientación hace del centro educativo la unidad fundamental desde la que se concibe y tiene sentido la acción orientadora. Una acción orientadora que, en su vinculación con la respuesta a la diversidad y en el marco de una escuela inclusiva, implica cambios generales en la organización de los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria. De hecho, la evolución de la política educativa regional es clara en esta cuestión, tal y como se ha recogido en el apartado correspondiente del Marco interpretativo: tras un año de implantación del modelo de orientación entra en funcionamiento el modelo de interculturalidad y esto, en su conjunto, supone que el modelo de compensatoria ha caducado. Se suprimen los cupos de compensatoria y se solicita a los centros qué recursos necesitan y para hacer qué. El enfoque preventivo por el que se pretende apostar se apoya en una fuerte revisión de los recursos y estructuras de los centros. Se busca incorporar recursos ordinarios a los centros (caso claro el de los PT), se ponen a punto estos recursos y, en un segundo momento, se revisan las estructuras de los centros para incorporar las estructuras orientadoras del segundo nivel (en el caso de los centros de Primaria y de las Escuelas de Arte) y para reforzarlas, en el caso de los centros de Secundaria (como ocurre en los centros de Educación de Personas Adultas).

Desde esta perspectiva podemos considerar que la apuesta que el modelo educativo regional hace por fórmulas organizativas inclusivas confiere a los EOAP (en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los Centros de Educación Especial) y a los DO (en los Centros de Secundaria, de Personas Adultas y Escuelas de Arte) un papel de especial relevancia en el conjunto del modelo de orientación. Para los centros educativos de Primaria y de Secundaria – y en esto hay coincidencia entre todos los participantes consultados en el estudio- estas estructuras son las indicadas para elaborar el Plan de Orientación y Atención a la Diversidad, siguiendo los criterios de la Comisión de coordinación pedagógica, con la colaboración de los tutores y bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios. Son las estructuras que planifican, desarrollan y evalúan la acción tutorial, la atención a la diversidad, la intervención psicopedagógica, el asesoramiento a la comunidad educativa y la coordinación con otros centros docentes. Todos estos ámbitos de intervención, desde una perspectiva interna, refuerzan el papel de las estructuras en los centros y añaden valor al PEC y al Plan de autoevaluación de los centros.

En lo que respecta al tercer nivel, los CTROADI, representan un nivel de asesoramiento especializado en los ámbitos de orientación, necesidades educativas especiales e interculturalidad y convivencia. El modelo de orientación lo prevé y concreta una composición interdisciplinar de los profesionales de la orientación que se incorporan a esta estructura para el trabajo en las tres áreas de actuación ya señaladas. El CTROADI puede considerarse como estructura nueva que el modelo incorpora; percepción ratificada por los directores de centros y también por los orientadores. Esta es la estructura que asume el intercambio de información entre el asesor especializado del centro territorial y otros orientadores/as o agentes educativos.

Desde una perspectiva estructural, el tercer nivel define un espacio de actuación especializada complicado. Su referencia es la propia Consejería de Educación y Ciencia en dependencia directa del Servicio de Formación (en los grupos tanto de Asesores de Orientación en las Delegaciones provinciales como de orientadores en el CTROADI, se habla de que “*dependen y trabajan con el visto bueno de Toledo*”), pero lo cierto es que esta estructura se encuentra tensionada entre estos polos:



- Su ámbito de actuación territorial entra en conflicto con las Asesorías de Orientación de las distintas Delegaciones Provinciales de Educación. En este punto se plantea la dicotomía entre el trabajo que realizan las Delegaciones y el que el CTROADI, supuestamente, recibe por encargo directo de la Consejería. En el grupo de discusión celebrado con estos asesores se cuestiona la utilidad de esta dependencia a la vista de las incertidumbres con las que los CTROADI parecen haber trabajado. Como ejemplo ilustrativo de esta situación se plantea el hecho de que los CTROADI han elaborado materiales y realizado trabajos en los distintos territorios con respecto a los que no sabían si podían publicarlos, si estaban autorizados para difundirlos, a disposición de quién debían ponerlos, etc.

Los asesores de orientación de las Delegaciones Provinciales consideran que los CTROADI no están funcionando como un recurso en los territorios. No desde luego para los centros que cuentan con otras estructuras. Sin embargo, estiman que el tercer nivel es importante porque el sistema *“necesita pensadores”*. La situación actual no parece sostenible y, en opinión de estos asesores, el CTROADI, o se refuerza como tal y corrigen las rémoras que vienen afectando a su funcionamiento (no credibilidad, no especialización), o se incorpora a los Centros de Profesores trabajando en red y reforzando su relación con el resto de las estructuras vigentes.

- Su proyección e implantación para los centros se ve eclipsada por el hecho de que los centros ya cuentan con recursos internos (unidades y departamentos de orientación).

En este punto el conflicto se plantea entre los recursos internos y los recursos externos que el modelo prevé. La cultura de los centros, en lo que se refiere a la relación entre los orientadores en los centros y la posibilidad de contar con asesoramiento externo, parece que está redefiniéndose (tutor-profesionales de la orientación-expertos). El CTROADI se percibe como una estructura que ahora queda lejos del funcionamiento ordinario de los centros. Los centros, llegado el caso, también pueden acudir al asesor de orientación del Centro de Profesores.

El CTROADI, en el periodo de vigencia del modelo, parece una estructura algo aislada con dificultades para definir un espacio de intervención, conforme al modelo de consulta, tanto para los centros educativos como para el resto de las estructuras. La funcionalidad de esta estructura, en otras palabras, está en estrecha relación con las decisiones que se toman a nivel territorial y autonómico, por un lado, y con el carácter realmente sistémico del modelo de orientación, por otro; cuestión que, a nuestro juicio, debe ajustarse en los términos en los que más adelante se describen.

## **1.2. Valoración/percepción del modelo (educativo/clínico; colaborador/experto; interno/externo; preventivo/remedial)**

Los principios vertebradores de la política educativa de Castilla La Mancha que profusamente recoge la normativa permiten alinear el modelo de orientación en torno a las categorías de educativo, interno y preventivo. Los principios de educación inclusiva e intercultural que organizan la respuesta educativa, en su concreción, consideran que la educación y la orientación es una tarea compartida con todos los agentes y recursos que operan en un mismo territorio. Esta filosofía se observa desde el Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad de alumnado, hasta las órdenes de junio de 2006 por las que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de la Comunidad y que, entre otras novedades, incluye la puesta en marcha del Plan de orientación y Atención a la Diversidad como una parte del Proyecto Educativo y de la PGA. Estos documentos integran la acción orientadora en los términos previstos por el Decreto 43/2005 que regula la orientación.

Más allá del marco normativo, en el recorrido por las entrevistas y grupos de discusión realizados se observa una coincidencia discursiva manifiesta sobre que el modelo que define el Decreto 43/2005 suponía un cambio en el sentido de la orientación y en las funciones a desempeñar por los orientadores y que este cambio reforzaba la *visión educativa, coordinada y preventiva de la orientación y de sus profesionales*.

Desde la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación se tenía claro que al cambiar el modelo cambiaba la forma de trabajar de los orientadores. La forma de trabajo de los Equipos era la que se aspiraba a sustituir, puesto que se consideraba una visión clínica insuficiente para los retos que el sistema educativo regional tenía planteados (*“la de alguien que llega desde fuera a atender al centro un día a la*

*semana*”). El nuevo modelo hace que “*el orientador forme parte del centro, con todas las obligaciones y derechos que implica pertenecer a un equipo de trabajo en un centro todos los días de la semana*”. (E.AER: 7)

La percepción y valoración que se hace del cambio propuesto es que se está proponiendo un cambio importante, considerable: los orientadores ahora pueden abordar aspectos que antes era imposible atender. Se comparte el discurso sobre que los equipos hacían funciones de diagnóstico e informes útiles a la escolarización del alumnado. Pero que estando en los centros se puede abordar esto y muchas otras situaciones de calado metodológico, curricular y organizativo que refuercen la autonomía de los centros y que ajusten su respuesta educativa al alumnado y contexto. El modelo de trabajo es radicalmente distinto por “*pertenecer y estar dentro*” y es significativo señalar que el cambio se piensa en términos de mejorar la calidad de la respuesta y con ello de satisfacer las necesidades de los destinatarios naturales de la orientación: familias, alumnos y profesores. Desde la Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa se señala que, en términos de calidad, el modelo propicia un cambio diametralmente opuesto en cuanto al resultado final esperado por la comunidad educativa. Se piensa, por tanto, el modelo desde un criterio de satisfacción de las necesidades y demandas de los destinatarios de la acción orientadora, aunque no se concreta en qué términos.

Desde esta misma Dirección General se apunta también el cambio que el modelo aspira a generar en la satisfacción de los mismos orientadores:

*“La satisfacción personal del orientador que en muchísimos casos tenía la frustración de querer y no poder llegar. Un día a la semana cualquier avatar o circunstancia que te impida ir al centro se pasan quince días, los cursos tienen 9 meses y con fiestas y un poco de mala suerte, había centros a los que podías ir a lo largo del año 6 veces. Si el niño faltaba el día que tú ibas o los padres no acudían a una entrevista pues era un día perdido. Y claro la capacidad de afrontar los problemas era muy inferior a la situación que se crea al estar todos los días perteneciendo a un centro”* (E.AER:7)

Los asesores de orientación de las Delegaciones provinciales señalan que con el cambio de modelo:

*“Se trataba de dar otras funciones a los orientadores, de imprimir un giro bastante radical en lo que es la intervención del orientador dentro de un centro, primando todo lo que es, o debería ser, el trabajo con los documentos fundamentales del centro, en prevención, es decir, a través de los documentos fundamentales adoptar medidas claras de organización, metodológicas, etc.,*

*que prevengan la aparición de los problemas, y no tanto intervenir una vez que los problemas ya han aparecido”.* (GD.AOP:6)

Los orientadores que se han incorporado a los CRAER y que en su experiencia profesional fueron profesores de Pedagogía Terapéutica señalan que el modelo permite trabajar de forma expresa las transiciones entre etapas y que se puede hacer desde la constatación de lo insatisfactorio de la situación anterior:

*“Yo estuve, antes del modelo, como PT en un instituto y sí que había un problema grave con [el traspaso de información] del colegio al instituto, en el departamento de orientación del centro, que era donde estaba, sí que [buscando] en los colegios información sobre los niños que pasaban de primaria a secundaria. El problema era que en estos centros tenías que recurrir al equipo, pero el equipo muchas veces no estaba disponible, y no conocían la situación de los niños”* (GD.CRAER: 1)

Estos mismos orientadores, recordamos que desde centros situados en zonas rurales, consideran que el modelo permite el trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias) y no sólo *“el trabajo con quien más lo necesita o más problemas tiene”*. Y que ese trabajo con la comunidad educativa se construye, como ya hemos señalado, sobre la conciencia de que se pertenece al centro:

*“Yo, valoro sobre todo, a nivel profesional el hecho de que me consideren una más del centro, que cuenten conmigo para cualquier cosa, pertenecer al claustro, hacer cualquier actividad... cosa que antes... pues no podía”* (GD.CRAER:2)

Estas valoraciones se refuerzan con la visión que los equipos directivos que ya cuentan con cierta perspectiva sobre las modificaciones que la presencia del orientador tiene en el funcionamiento de los centros. Dos ejemplos nos parecen ilustrativos:

- En el momento de consensuar las normas de convivencia del centro, los directores valoran enormemente la presencia del orientador porque su visión de la disciplina es muy diferente a la del profesor que está en el aula y la califican como *“próxima a la idea de mejora de la convivencia en el centro”*.
- Otro indicador que refuerza la visión interna y colaboradora del modelo lo encontramos cuando los centros deciden cómo van a organizar los apoyos, siendo conscientes de que la cultura de apoyos dentro del aula es incipiente.

*Si desde el equipo directivo imponemos que los apoyos son dentro del aula, estamos creando un problema. Evidentemente [la fórmula] es reunirnos equipo directivo y unidad de orientación, vamos a ver qué podemos hacer y con quién lo podemos hablar. Nosotros, en su*

*momento, tomamos la decisión y planteamos: ¿quién quiere los apoyos dentro del aula? Entonces el primer año se deja con carácter de voluntariedad, porque el que lo va a pedir, realmente va a recibir ese asesoramiento desde la orientación y está aceptando un trabajo que él ha pedido. Cuando eso se ve que funciona, damos el siguiente paso. Y se generaliza. ¿Qué estamos haciendo? Consolidando la función del orientador o de la unidad de orientación en el centro. (GD.ED:34)*

### **1.3. Valoración de los profesionales, sobre sus funciones en el sistema de orientación**

Los profesionales situados en el primer y segundo nivel del modelo de orientación consideran que su pertenencia a los centros educativos de Primaria y de Secundaria, ha cambiado sus funciones de forma sustantiva.

Es unánime la consideración de que un orientador es mucho más eficaz cuanto más integrado esté en la vida diaria del centro, en su claustro, en el proyecto educativo y en la relación con alumnos, padres y profesores. Todos coinciden en que por difíciles que sean las tareas, los cambios y los planes son mucho más realizables y aceptables por el conjunto de la comunidad educativa cuanto más cerca está el orientador de la vida diaria del centro. Es importante el sentido de pertenencia al centro y las nuevas estructuras parecen propiciarlo.

El estudio pone de manifiesto que el tercer nivel, el del asesoramiento especializado representado por los CTROADI, plantea problemas. Cuando el modelo se pone en marcha, los profesionales de la orientación parecen divididos en su percepción sobre la funcionalidad de este tercer nivel:

- Las plazas se pretendieron cubrir con voluntarios pero eso sólo sucedió en un 15% de los casos. Para el colectivo esto es un indicador claro de que no era una estructura atractiva puesto que hubo provincias en donde fue difícil cubrir las plazas como forma de oposición, no tanto al modelo, como a las consecuencias laborales que tenía para los orientadores de los hasta entonces equipos multiprofesionales de sector.

La percepción global es que a esta estructura tenían que acudir personas con cierta trayectoria (los asesores de las delegaciones provinciales hablan de “*personas con prestigio, autoridad, solvencia*” GD.AOD:73), pero lo cierto

es que hubo zonas en que se cubrió con interinos y mediante comisiones de servicios anuales. La explicación que el colectivo da de este hecho es que tenían la percepción de que era una imposición de la administración el cambio de modelo y, la forma de “boicotearlo” era no atender a esta convocatoria.

*“Como si dijéramos fue una actitud de rebeldía. Yo me voy a mi centro, me aguanto, pero no quiero colaborar en el desarrollo del modelo. Un desarrollo del modelo que conllevara el que los Centros Territoriales se convirtieran en verdaderos elementos de dinamización, de coordinación, de asesoramiento, de documentación... que es para lo que estamos”.*  
(GD.CTROADI:13)

- Para otros, el CTROADI es un proyecto ilusionante por razones diversas pero que podemos relacionar con la trayectoria profesional de los orientadores:

*[...] el presentarme al CTROADI es que yo, como multi, tenía una larga trayectoria de conocimiento del Centro Nacional de Recursos. De hecho, cuando yo presenté el proyecto, yo tuve en cuenta la comparación del Centro Territorial, mi defensa con el Centro Nacional de Recursos, y lo que teníamos más parecido que era el CREMA. Yo en ese basé mi proyecto. Que Yo creía en el Centro Territorial porque había creído en el Centro Nacional de Recursos. Entonces yo, lo único que ví es que, en Castilla La Mancha había cogido una estructura muy similar a lo que en su día a la integración le supuso el Centro Nacional de Recursos, y vosotros os acordaréis, de que íbamos a formarnos, a por material,... que a nosotros nos supuso un gran apoyo*  
(GD.CTROADI:5-6)

- Y, también porque, de algún modo, “viene a cerrar el sistema”. Los profesionales que en la actualidad están al frente de esta estructura tienen conciencia clara de que el modelo les coloca en el papel de expertos y para desempeñar estas funciones:
  - Difusión de normativa específica.
  - Elaboración y adaptación de materiales curriculares, instrumentos, préstamo-difusión.
  - Colaboración con EOA, DO, entidades e instituciones en la detección temprana y el asesoramiento sobre la escolarización de ACNEESP.
  - Colaboración coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional.

- Colaboración CEP/CRAER.
- La coordinación y colaboración con organismos, instituciones y asociaciones para ACNEESP.

#### **1.4. Grado de coincidencia con las expectativas y deseos que se tenían respecto al cambio de sistema**

Como ya hemos señalado, el trabajo de campo realizado con los distintos profesionales de la orientación que intervienen en el sistema de orientación de Castilla La Mancha nos permite afirmar que, en conjunto, el cambio de modelo se valora positivamente en su planteamiento y su intención. Se observan, no obstante, algunas diferencias en la valoración del modelo y, en consecuencia, en las expectativas de los profesionales, asociadas a cada colectivo con el que se ha trabajado.

La necesidad de cambio, la valoración positiva de la propuesta, etc. es expresada sobre todo por los directores de centros educativos. Tanto por los de secundaria porque conocían las ventajas de tener los orientadores en sus centros, como por los equipos directivos de los centros de primaria, que habían observado esa misma experiencia y estaban ansiosos por compartirla. Tanto más cuanto que los directores de los centros dicen haber procurado que la acogida del orientador como uno más del claustro, su aterrizaje, fuera lo más cómoda posible.

Los orientadores y orientadoras han expresado de manera general aunque no unánime, dos puntos esenciales de tensión en la propuesta del nuevo modelo:

- El primero, la redefinición de su papel y de su estatus profesional dentro de la comunidad educativa.
- El segundo, mucho más relevante, el de la pérdida de los equipos de orientación como punto de referencia, de intercambio de información y de recurso al que acudir y en el que formarse de manera continua.

Respecto de la redefinición de su papel y de su estatus el problema surge desde una autopercepción "como autoridad educativa", "nos veían y nos veíamos al nivel de la Inspección". Esa autopercepción reforzada por la que tenían los profesionales de los centros sobre ellos, les lleva a encontrarse en el nuevo modelo de alguna manera

despojados de esa aura de autoridad externa y superior a la de los docentes, sean maestros, profesores o tutores.

El pertenecer a un equipo externo, el trabajar entre pares y actuar desde una instancia entendida como ajena les permitía "imponer" o, de alguna manera, presentarse en los centros *respaldados*. El equipo no solo era, por lo tanto, una entidad de apoyo, de recurso y de formación: el equipo era el respaldo no solo profesional, sino moral. Les confería el estatus que legitimaba su intervención de manera que esta no se podía responder ni juzgar desde los centros.

La implantación del nuevo modelo les ha supuesto entender su intervención en el centro "*como uno más*" y para no pocos de los orientadores esto ha creado una sensación de auto cuestionamiento: ¿lo estaré haciendo bien? ¿me harán caso? ¿podré cambiar aquello que se necesite para mejorar distintos aspectos?. El tema de la autoridad y de la credibilidad aparece en los relatos de los orientadores.

Muchos se sienten incómodos cuando ven que precisamente la pertenencia al equipo y su estatus de autoridad estaba impidiendo una buena recepción en los centros de su presencia y de sus propuestas de intervención. Pero, al tiempo, al "*ser uno más*" del claustro, se ven en la necesidad de "*tener que ganar su autoridad y su respeto*", puesto que ya no se les percibe como una instancia "superior".

Unos pocos diagnostican que los centros son y seguirán siendo mucho tiempo refractarios a su labor, siempre que ésta implique un cambio. En especial, algunos se quejan de que sigue siendo imposible "entrar en el aula", fenómeno más acusado aún en Secundaria, donde el peso de los catedráticos y su inercia "secular" se ve como el principal obstáculo a las innovaciones y propuestas de los Departamentos de orientación.

A esto, la mayoría responde que el nuevo modelo lleva muy pocos años y que, aun cuando las inercias de los viejos sistemas en algunos centros impiden la renovación, el tiempo, la "*mano izquierda*" del orientador y el trabajo continuado pueden introducir pequeñas pero significativas innovaciones y, poco a poco, vencer las resistencias. De hecho, los orientadores que participaron en el Plan PIMO como para los que actualmente están en las unidades y en los departamentos de orientación, consideran



que el trabajo cotidiano es la mejor palanca para desmontar las posiciones reacias y de poca colaboración que todavía se encuentran en los centros.

Explican, además, esta situación en relación con el ritmo y la velocidad con la que se producen los cambios en educación. De tal modo, para los orientadores, la administración ha propiciado un cambio, pero la velocidad de los centros a la hora de asumirlos, es otra. En esta intersección los orientadores son conscientes de que todavía hay poca tradición y que el modelo no sólo supone un cambio de orden estructural (casi “físico” por el que ahora estamos en el centro y antes estábamos fuera) sino de mentalidad de los propios orientadores y, por supuesto, de los centros. Los orientadores, sobre todo aquellos que participaron en el Plan PIMO, cuando se ha generalizado el modelo dudan de si ellos, como colectivo, se han implicado suficientemente en que el cambio de modelo tuviera realizaciones en los centros de forma más rápida. Para ellos la administración ha ido muy rápido y han tenido que ser los orientadores quienes *“se han tenido que ganar la confianza del centro, han tenido que ser parte del centro y convencerles de que las cosas hay que hacerlas de otra manera”* (GD.PIMO:33).

En el caso de los orientadores que trabajan en los CTROADI, sus expectativas inicial chocan con el desarrollo que ha tenido el modelo. El papel de expertos que el modelo les otorga no se ha visto consumado en el grado inicialmente previsto. Y no lo ha sido, a juicio de estos orientadores, por diversas razones:

- El Decreto de creación es, a juicio de los profesionales de la orientación, un Decreto genérico:

*Yo veo que la estructura no ha definido el modelo de los que lo contenía, de los que estábamos dentro* (GD.CTROADI:10)

- En su opinión, es una estructura que no se ha atendido convenientemente por parte de la administración:

*Y hay un momento que tenemos la percepción de que no avanzamos... digo, un sentimiento incluso de orfandad, porque no hay una indicación clara.* (GD.CTROADI:10)

Los sindicatos mayoritarios mantuvieron una postura a favor del modelo externo cuestionado las virtudes del modelo interno lo que sesga sus expectativas y deseos sobre el nuevo modelo. A pesar de ello empiezan a manifestar que *“del modelo anterior*

*de los equipos al de ahora hemos ganado muchísimo*” (E.AS1:10), porque se van viendo buenos resultados. También ponen de relieve que estructuras como los CRAER deben contar con mayores apoyos para hacer realista la igualdad de oportunidades, y que los CTROADI no están sirviendo al papel para el cual se creó. Ponen el énfasis en los peligros que empiezan a darse por parte de algunos estilos directivos que entienden que cualquier niño con algún problema debe ir directamente al orientador. A pesar de ello, ven cumplidas algunas de sus expectativas como era la de formar parte de los equipos directivos, lo que sin duda está empezando a dar sus frutos, porque en casos como en Secundaria las jefaturas de estudios están siendo ocupadas por orientadores y esto imprime un carácter y entidad relevante a la acción orientadores en los centros.

Para las familias el nuevo sistema de orientación ha venido a cumplir gran parte de sus expectativas y deseos, sobre todo, en la proximidad del orientador en el día a día de los centros. Del mismo modo, piensan que todavía hay que seguir avanzado en ampliar los recursos de orientación y en mejorar la atención que desde los centros se da a la comunidad educativa. En el caso de la asociación de centros concertados y privados apuntan que para ellos el modelo ha supuesto tener a disposición unos recursos que antes no tenían.

### **1.5. Valoración de las consecuencias del modelo y de la estructura para la mejora de la calidad y la equidad de la educación**

Medir el nivel específico de éxito que puede conseguir la política de orientación en cualquier comunidad autónoma es una cuestión difícil. Desde el análisis de políticas públicas es claro que la propuesta política se presenta para solucionar un problema específico, las necesidades y demandas educativas del momento. En lo que respecta a la política sectorial educativa –valdría, posiblemente, también para el resto– no consideramos que sea del todo cierto aplicar un esquema del tipo “si X... entonces Y”; si se aplica tal propuesta política... entonces los efectos esperados en sus destinatarios... Este razonamiento estimamos que dificulta contestar de forma clara al impacto del modelo de orientación sobre la calidad y la equidad de la educación, al menos, en el caso concreto de la Comunidad de Castilla La Mancha.

Es cierto que la prioridad sobre los problemas a resolver, la determinación política para hacerlo y la suficiencia presupuestaria para acometer el cambio, estaban muy claros en

esta Comunidad, tal y como ha quedado demostrado en este Informe Pero igualmente cierto es que, en el caso de Castilla La Mancha, el breve recorrido del sistema de orientación no permite concluir fehacientemente sobre las consecuencias que tiene sobre la mejora de la calidad y la equidad de la educación. No desde luego sobre la mejora de los resultados escolares de los alumnos, máxime cuando la orientación es una pieza más del sistema de apoyo escolar. Se cuenta con un elevado desarrollo normativo pero con un escaso desarrollo práctico. Es cierto que se apuntan tendencias de mejora pero estimamos que deberían ser confirmadas en las próximas evaluaciones del sistema educativo regional y desde esta consideración es desde la que se aborda este apartado.

El alcance y sentido del cambio está claro. La reforma del modelo se hace para que la orientación se haga presente en los centros y preste un asesoramiento continuado, cercano y eficaz, a toda la comunidad educativa. El cambio se hace de forma meditada y tomando decisiones fundamentadas:

*“Las decisiones tenían que estar sustentadas en paradigmas estables, en modelos teóricos que garantizaran o que indujeran a pensar que se iba hacia el modelo adecuado y, después, obviamente, teníamos que contar con la decisión por parte de la Comunidad Autónoma y con la decisión económica, sobre todo, puesto que el modelo implicaba un incremento económico importantísimo” (E.AER: 5)*

Y se toma la decisión política de cambiar el modelo para conseguir una respuesta educativa más ajustada a las necesidades del momento y, también, a las demandas que de forma particular las familias venían haciendo. El modelo, por tanto, es una de las medidas que concreta los principios vertebradores de la política educativa: la educación inclusiva y la educación intercultural para garantizar una educación de calidad, asegurar el éxito escolar para todos y cada uno de los alumnos y alumnas y responder a las distintas necesidades. La normativa que sienta las bases del modelo, y la que con posterioridad a la LOE se ha generado, comparten esta misma filosofía. Este es el caso del Plan Regional para promover la Convivencia y la Cohesión Social de Castilla La Mancha.

Precisamente, las consecuencias del modelo estimamos que hay que valorarlas en relación con el ciclo de la acción de gobierno: las opciones lógicas que se han ido planteando han sido para suprimir estructuras previas que han sido sustituidas pero conforme a una lógica de dar continuidad y coherencia a las decisiones que, de curso en curso escolar, se han ido tomando (desde los niveles de orientación que el modelo

contempla hasta su reajuste futuro). La evolución del sistema educativo tiene como consecuencia que algunas estructuras “caduquen” en su funcionalidad, en su filosofía y, entonces, es cuando se procede a legislar el cambio. El modelo de orientación entra en esta lógica de encadenamiento de las decisiones políticas que lleva a articular el marco normativo y, por tanto, las estructuras, servicios y recursos de orientación, así como las funciones y competencias de los profesionales de la orientación.

En esta secuencia que creemos importante vincular a la acción de gobierno, nos parece especialmente relevante destacar que exista un importante esfuerzo en materia de formación de orientadores. Las estructuras que el sistema ha generado y en donde se coloca a asesores de orientación y de formación pueden ser leídas como observatorios de las necesidades educativas y de las demandas de los profesionales de la educación y de la orientación. Este hecho, visto desde el analista de políticas públicas, bien puede ser expresivo de que el diagnóstico que del sistema educativo se hace en un determinado momento y que da paso a la decisión política de legislar para resolver un asunto concreto, no está cerrado para siempre, sino que debe someterse a revisión y estar en condiciones de analizar los distintos ángulos de la problemática de la orientación en un territorio.

El asunto de la orientación tiene una dinámica compleja pues se basa en la concepción que los distintos miembros de la comunidad educativa y sectores sociales tienen al respecto. De la administración se espera que diseñe una política que matice los efectos de la aplicación de las distintas medidas, que dé respuesta a las necesidades educativas del momento e, incluso, se anticipe a futuras demandas. Su análisis, en cualquier caso, no creemos que pueda hacerse sin ponerlo en perspectiva. En nuestro caso desde el momento de transferencia de las competencias en materia educativa. Es desde este punto de vista desde el que se ha sometido a análisis la formulación de la política pública de orientación y apoyo a la escuela en la Comunidad de Castilla La Mancha.

## **VI. CONCLUSIONES**

Se presentan las principales conclusiones que se desprenden del análisis documental y de la información obtenida a través de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad realizadas.

### **A. GESTACIÓN, DISEÑO E IMPLANTACIÓN**

#### **1. En Castilla La Mancha el cambio del sistema de orientación y apoyo a la escuela guarda estrecha relación con las condiciones de desarrollo de la educación en la región desde el traspaso de las competencias educativas en el año 2000.**

El sistema y modelo resultantes nace para corregir las deficiencias estructurales y funcionales identificadas ya por el Libro Blanco (1999) y en torno a las que el estudio ha detectado que existía un consenso suficiente que hacía necesario el cambio. En materia de orientación, en concreto, la necesidad del cambio se relaciona con la carencia de orientadores en Secundaria, el malestar con el funcionamiento de los equipos y la demanda de acercar la orientación a los centros de Educación Primaria sobre todo en las zonas rurales.

Con respecto al modelo LOGSE hay que señalar que los cambios no son ni menores ni marginales. Las estructuras experimentan notables modificaciones y los principios se revisan, ampliándolos y adaptándolos a las nuevas necesidades educativas de la región. Son cambios que se entienden poniéndolos en contexto y en relación con la búsqueda de una mayor cobertura, de consolidación de infraestructuras y respuesta más ajustada a las necesidades de la comunidad educativa. El diagnóstico del sistema educativo que se realiza a propósito del Libro Blanco deja claro que las características sociales (baja densidad de población, incremento de inmigrantes extranjeros), geográficas (extensión y ruralidad) y económicas (desequilibrio en el desarrollo económico de las distintas provincias, PIB por debajo de la media del país) de la comunidad exigían un cambio y un importante esfuerzo para evolucionar hacia un modelo educativo que podemos caracterizar en los siguientes términos:

- Modelo integrador que tiende a la inclusión y que, en la respuesta a la diversidad del alumnado, da prioridad a las medidas de carácter normalizador y general.
- Red pública de centros significativamente superior a la privada-concertada y privada.
- Incremento importante del presupuesto público para educación. La financiación es importante analizarla no sólo en relación con el incremento del gasto en educación sobre el PIB (3.61% en 2000, 4.37% en 2007, 5.08% en 2008, objetivo para el 2010 de 6%), sino también con respecto al gasto medio por alumno y gasto en el capítulo de atención a la diversidad (que representa un 6.5% en 2007 del gasto total en educación).
- Soluciones organizativas sensibles a la realidad rural y apoyo claro a la educación obligatoria y la formación profesional de la población.
- Importante oferta pública de empleo que se traduce en un aumento significativo de la plantilla docente en la región, especialmente en educación infantil y orientación.

## **2. El cambio en el sistema de orientación y apoyo a la escuela se entiende en relación con otros planes estratégicos que la administración pone en marcha para propiciar la evolución hacia un modelo educativo inclusivo.**

El cambio en el sistema de orientación y apoyo a la escuela es imprescindible para propiciar el modelo de escuela que se promueve a raíz de la asunción de las competencias educativas en el año 2000. De la orientación se espera que cumpla con una parte de la meta encomendada a la educación en la Comunidad: la reducción de las desigualdades sociales y la mejora de la competitividad en una región que ha de trabajar por equipararse a las comunidades autónomas más desarrolladas y con un sistema educativo más exitoso.

El sistema de orientación y apoyo a la escuela se modifica en relación con el nuevo modelo educativo regional para dar respuesta a las necesidades educativas y sociales y a las exigencias de la comunidad docente. El cambio en el modelo de orientación, en particular, se emprende para sentar las bases de otros planes estratégicos que han hecho evolucionar la educación hacia parámetros inclusivos. De hecho las modificaciones estructurales que el sistema de orientación supone conllevan un cambio en la filosofía de los apoyos que es determinante para el posterior modelo de educación intercultural y cohesión social.

El sistema de orientación se modifica para que se produzca la transformación del modelo de educación compensatoria en los centros, en el que la responsabilidad recaía en equipos externos o recursos personales externos al centro en comisión de servicios, por un modelo de educación intercultural donde todo el centro articula la respuesta en el marco del proyecto educativo, con los recursos adicionales necesarios para favorecer la inclusión de todo el alumnado. **El cambio en el modelo de orientación es necesario para la posterior implantación del Modelo de Educación Intercultural y Cohesión social**, modelo que se ajusta a los principios de la LOE.

**3. El diseño e implementación del cambio del sistema de orientación y apoyo a la escuela en Castilla La Mancha ha contado con metas definidas y respaldadas por unidades administrativas variadas que han dado carta de naturaleza legal al cambio y recursos económicos suficientes para acometerlo.**

**El modelo se sometió a contraste** a la luz de la experiencia de otras comunidades y, también, se acudió a referentes europeos que ayudaron a documentar el cambio buscado. Las consecuencias laborales sobre el colectivo de orientadores fueron cuidadosamente estudiadas y se previó una importante incorporación de efectivos al sistema. A la vista de las unidades administrativas implicadas en todo el proceso podemos concluir que la política pública educativa estaba respaldada por una teoría sobre cómo lograr el cambio que necesitaba de la confluencia de la dimensión jurídica, del análisis de las implicaciones laborales del cambio de modelo y la perspectiva estrictamente ejecutiva para regular los aspectos más operativos de todo el proceso. El estudio ha detectado que **hubo intercambios formales de información entre las unidades administrativas implicadas en la decisión de cambio de modelo** (dirección general de igualdad y calidad educativa, dirección general de personal docente, consejero de educación, consejo escolar).

En la fase de diseño del cambio es interesante concluir que los técnicos comprometidos usaron su discreción para cumplir con el objetivo político que estaba detrás del cambio. De hecho podemos afirmar que el modelo se gestó de forma silenciosa y que no salió a la luz hasta que estuvo suficientemente aquilatado. Esto nos lleva a pensar que **el cambio ocurre conforme a una dinámica que cuenta con parámetros claros y relativamente estables, que se maneja una visión completa del sistema**, pero que es en un segundo momento cuando se produce el contraste con el resto de agentes y se da

importancia a la relación entre los actores que participan en la puesta en marcha del modelo y que, en última instancia, tienen contacto directo con sus destinatarios.

**La implementación del modelo ha sido un proceso evolutivo** –el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación permitió ensayar el cambio- apoyado en la generación de normas y en la distribución de nuevos recursos, hasta el punto que podemos concluir que se ha hecho un esfuerzo legal y económico importante.

Cabe señalar que el hacer coincidir en una misma Dirección General la orientación y la formación del profesorado supuso un avance en la reforma. Los tiempos en los que se promulgaron decretos de importancia como son el que regula la orientación educativa y profesional (26/04/2005) y la formación permanente del profesorado (5/07/2005) facilitaron la regulación del cambio por parte de la administración.

También es importante destacar que **el cambio estuvo apoyado por una política distributiva de los recursos importante**. La decisión de dónde se colocan los apoyos, si dentro o fuera de los centros, está apoyada por una política que distribuye nuevos recursos puesto que el modelo crea nuevos niveles y estructuras de orientación que hay que dotarlas, pero también modifica la distribución de los recursos ya existentes reasignándose a los centros de primaria a los orientadores de los equipos, por ejemplo.

No obstante, **la implementación del modelo es un proceso** no exento de dificultades pero consideramos que **estructurado más por la negociación que por el conflicto generalizado**. El conflicto básicamente se ha presentado asociado a temas de reivindicación de estatus de los orientadores de los equipos que eran trasladados a los centros educativos y a los lógicos miedos asociados al cambio en sus condiciones laborales. Las críticas al modelo que se localizan en una parte del colectivo de orientadores se canalizan a través de los sindicatos. La gestación del modelo se encuentra con una postura sindical dura siendo en la mesa sectorial en donde se escenifica la oposición al modelo. La preocupación por administrar las cuestiones vinculadas al personal docente es una característica del proceso de implementación a la que, a día de hoy, todavía se presta atención puesto que hay procesos pendientes de resolver en el ámbito del contencioso administrativo pero, sobre todo, porque serán los reglamentos orgánicos de centro los que terminen por fijar el status de los orientadores en los centros.



El estudio permite concluir que la administración educativa castellano manchega tenía una meta clara –se sabía dónde se iba- y que las acciones desarrolladas se han encadenado como parte de un proceso interactivo entre quienes buscaban poner en marcha el nuevo modelo y aquellos que tenían que ejecutar las acciones de cambio que suponía, algunas de las cuales se proyectan hasta el momento actual.

Sobre la intensidad de este proceso de negociación, la administración tiene la percepción de que se ha producido en un alto grado; el resto de los agentes consideran que en menor medida. El estudio identifica una queja relacionada con una información previa insuficiente, de forma clara por parte de los orientadores y orientadoras de los CTROADI quienes de aquí suceden que el modelo se implantó sin una evaluación previa del funcionamiento del modelo y de sus consecuencias.

**4. La implantación y generalización del modelo se ha hecho efectiva porque existía una determinación política y una percepción social compartida sobre la necesidad del cambio.**

El sistema de orientación y apoyo a la escuela se ha generalizado porque la administración educativa ha liderado el cambio, pero fundamentalmente porque el tema tenía importancia social. El estudio nos permite concluir que la decisión de modificar el modelo de orientación está tomada desde los momentos iniciales del traspaso de competencias y que la orientación se define como un tema relevante a medio plazo. En tanto que factor de calidad educativa, la administración define la orientación como una acción que afecta a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva podemos apuntar que el cambio tenía sentido y era consistente con la evidencia que se tenía sobre el estado de la orientación en la región y las ventajas que tenía acercarla a los centros.

Todos los participantes en el estudio están de acuerdo en que la orientación no podía seguir siendo una intervención de carácter clínica y externa a los centros. También es unánime la consideración de que un orientador es mucho más eficaz cuanto más integrado esté en el funcionamiento ordinario del centro, en el proyecto educativo y en la relación con alumnos, familias y profesorado. Ahora bien, no todos coinciden en lo acertado del ritmo con el que se emprendió la implantación del nuevo modelo. Para los orientadores y orientadoras de mayor edad y con experiencia en la reforma del 90, el cambio de modelo se produce a gran velocidad. Para la mayoría de los participantes la velocidad de la implantación es un signo de que había voluntad política de hacer la reforma y de hacerla realidad cuanto antes. Aquí se observa coincidencia en señalar que

el cambio que supone el modelo no es sólo estructural sino funcional y, sobre todo, de filosofía en la prestación de los apoyos y de valores que sustentan el ejercicio de la orientación. La presencia de estos elementos hace que los cambios en los centros ocurran lentamente.

En el desarrollo del modelo en los últimos cursos escolares podemos concluir que la importancia social del cambio ha funcionado como un medio de legitimar la acción emprendida con el Plan de Innovación y Mejora de la orientación en el 2004, que concluye con el Real Decreto que regula la orientación en el 2005. Éste que puede ser considerado el punto álgido del proceso, no es el cierre del mismo. El cambio de modelo, en este momento, tal vez tiene menor interés social pero la orientación no ha perdido importancia en la agenda política. Ahora tiene un tratamiento distinto básicamente porque hay cuestiones pendientes de legislar al hilo de la entrada en vigor de la LOE y porque se han observado aspectos a mejorar.

## **B. EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN RESULTANTE**

5. La normativa define la estructura del modelo de orientación como un **modelo interno organizado en tres niveles**:

- La orientación como parte de la función docente, en los términos que ya fijara la LOGSE (art.60.1) y en la línea de la LOE (art. 91.1).
- La orientación desde estructuras específicas, internas a los centros, que prestan un apoyo especializado desde un asesoramiento colaborativo: los Equipos de Orientación y Apoyo, en los que se integran las Unidades de Orientación (en los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial), y los Departamentos de Orientación (en el resto de centros) como órganos de coordinación docente.
- La orientación con un carácter zonal y territorial entendida como asesoramiento especializado desde los Centros Territoriales de Recursos para la Atención a la Diversidad, la Orientación y la Interculturalidad.

La estructura tiene como consecuencia inmediata el **incremento de los recursos personales de orientación** (profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía) y **de recursos socioeducativos** (profesores técnicos de Servicios a la Comunidad y educadores sociales).

En las funciones y principios que inspiran el sistema subyace un modelo teórico que entiende la orientación desde una perspectiva sistémica y con un carácter fundamentalmente preventivo. **La orientación está al servicio del desarrollo de una educación inclusiva e intercultural en donde garantizar el éxito para todos es una prioridad.** La igualdad y calidad buscadas tiene como foco de atención importante a las zonas rurales. Hecho expresivo de ello es la creación de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural que aglutinan las funciones de orientación y formación y garantizan una respuesta más específica y la coordinación horizontal y vertical en zonas de baja densidad demográfica y orografía complicada.

**6. La labor de los orientadores en los distintos niveles ha experimentado una evolución hacia planteamientos claramente educativos,** si bien todavía está sujeta a las condiciones organizativas que permiten un ejercicio más o menos adecuado de las funciones recogidas en la normativa.

La presencia de los orientadores en los centros educativos ha repercutido de forma positiva en modos de trabajo acordes con un planteamiento constructivista y curricular que ha llevado a revisar, por ejemplo, el proceso de demanda y, con ello, a reforzar la función preventiva y la posibilidad de realizar el seguimiento de las acciones. Incluso, ha tenido consecuencias en el desarrollo profesional de los orientadores. El modelo permite el trabajo como profesionales de la orientación y parece optimizar los perfiles convocados. En este sentido, el estudio permite concluir que se ha conseguido uno de los principales objetivos que motivaban el cambio: la orientación está presente en los centros y el orientador es un miembro más del equipo educativo. El orientador parece que ahora es más consciente de lo que puede pedir y hacer con los tutores, con los profesores, con las familias de los alumnos. El modelo, podemos concluir, ha puesto en valor el sentido y utilidad de la orientación.

Pese a todo, de los relatos de los orientadores participantes en el estudio se desprende que todavía perviven formas antiguas de desempeño profesional que colocan al orientador en la posición de “solucionador de problemas” que evolucionan de forma lenta hacia un trabajo conjunto con los tutores y el resto de agentes y, sobre todo en Secundaria, que todavía encuentran dificultades para entrar en el aula. No obstante, algunas de estas disfunciones consideramos que no dependen tanto del modelo teórico como de las condiciones organizativas y características culturales de los centros y de la zona como unidad territorial que asegura la coordinación tanto interna como externa entre las estructuras de orientación.

El estudio nos permite ilustrar con dos situaciones. Una, desde los centros y relacionada con la respuesta educativa a la diversidad; otra, desde la zona educativa y referida a la coordinación entre los estructuras o niveles de orientación.

Situados en los centros, la presencia de la orientación como un recurso interno es altamente valorada. Su relación con la mejora de la respuesta a la diversidad también. Con respecto a la respuesta a la diversidad, el estudio nos ha permitido observar, por un lado, la voluntad de la Consejería de Educación y Ciencia, de facilitar las medidas necesarias de ordenación académica, organización del centro y de dotación de recursos para que los centros avancen hacia una educación inclusiva. Por otro lado, se observa que los centros tienen dificultades en el uso de su autonomía, organizativa, de gestión y curricular, dada la lenta evolución de las medidas educativas desde el modelo de compensatoria hacia otro intercultural y de cohesión social. La generalización y normalización de los recursos personales para la puesta en marcha del modelo, transformando los anteriores recursos de compensatoria en horario adicional de cupo según las necesidades de los centros, ha facilitado que los profesionales de la orientación cuenten con más recursos para canalizar su acción a través del Plan de orientación y atención a la diversidad del centro. El modelo, en teoría, asegura el asesoramiento y apoyo a los centros que como parte de su proyecto educativo desarrollan iniciativas singulares pero lo cierto es que, en la práctica, está costando que los centros perciban y hagan uso de los niveles de asesoramiento especializado a nivel de zona (asesoría de orientación y atención a la diversidad de los Centros de Profesores y, sobre todo, desde el CTROADI).

La coordinación entre las estructuras de orientación es un tema que el modelo está ajustando y, de forma importante, la utilidad del Plan de orientación de zona, donde mensualmente confluyen los agentes y estructuras del primer y segundo nivel de orientación y en donde se materializa la sinergia entre los servicios sociales, sanitarios y educativos. Los primeros desarrollos en este punto están mostrando su utilidad sobre todo para favorecer la transición de Primaria a Secundaria generando protocolos de actuación conjunta e intercambio de experiencias entre los centros. El Plan de orientación de zona facilita la coordinación, sin embargo, en comparación con las reuniones semanales en la sede del Equipo de orientación, no se ve como un espacio de intercambio y de construcción de pertenencia al grupo. Entre otros motivos porque la zona promueve la relación entre todos los agentes educativos y a las reuniones mensuales acuden, indistintamente, orientadores, jefes de estudio, directores, profesores

de primaria y secundaria para la coordinación de los departamentos didácticos, etc. que requiere un importante esfuerzo por parte de los centros de profesores hasta llegar a instaurar procesos que contribuyan a la auto-organización de la zona y al cambio en la percepción de que no existe un “plan de orientadores” sino un “plan de orientación”.

### **C. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN**

**En conjunto, el cambio de modelo se valora positivamente en su planteamiento y su intención.** Al poner en relación los costos con los beneficios se concluye que el sistema de orientación resultante cuenta con una valoración positiva por la práctica totalidad de los participantes en el estudio. En esto hay que tener en cuenta que la evaluación del impacto real del modelo sobre la práctica orientadora está vinculado no solo a los hechos sino también a los valores y creencias de los profesionales y destinatarios de la orientación.

Con respecto a los hechos, consideramos que hay datos objetivos para concluir que se han conseguido buena parte de los resultados deseados:

- Un desarrollo normativo ajustado a la evolución del modelo, aun cuando está pendiente el desarrollo de los reglamentos orgánicos de los centros acordes con el modelo.
- La orientación y la normalización de los apoyos en el marco de una escuela inclusiva.
- La orientación en todos los centros, sin distinción de etapa educativa y con participación de todo el profesorado en el desarrollo del Plan de Orientación y Atención a la Diversidad (concreción del currículo, agrupación de alumnos, espacio de optatividad, programas específicos).
- La organización de la intervención especializada de forma más ajustada a la realidad de la comunidad, aun cuando hay niveles como el que representa el CTROADI o el funcionamiento de los CRAER que necesitan ser revisados.
- Algunos resultados se refieren a la integración administrativa de los orientadores en los centros de Primaria: acuerdos de itinerancias (dos centros como máximo), reconocimiento del complemento económico a los orientadores por desempeñar su función en un centro rural agrupado, presencia en el claustro y consejo escolar, así como la posibilidad de pertenecer al equipo directivo del centro.
- La creación de espacios para la coordinación de los orientadores, como son los planes de zona o los seminarios provinciales que suponen una visión comunitaria de

la orientación, aunque necesitan avanzar en procedimientos, generación de recursos y, sobre todo, presencia de otros profesionales además de los orientadores.

- Una presencia destacada de las acciones formativas para orientadores en el Plan regional de Formación. Se valora muy positivamente que exista formación en materia de orientación.
- La creación de una red crecientemente más estable de recursos socioeducativos: PTFPSC y educadores sociales, aun cuando la zona educativa todavía no coincide con la de servicios sociales.

Con respecto a los valores y creencias sobre el modelo, el estudio revela que son los orientadores quienes han expresado dos puntos de tensión en relación con el nuevo modelo: el primero, la redefinición de su estatus profesional dentro de la comunidad educativa; el segundo, mucho más relevante, el de la pérdida de los equipos de orientación como punto de referencia.

Para las familias la presencia de los orientadores en los centros les lleva a percibir una mejor calidad en la orientación y, lo que es más importante, una mayor confianza en la capacidad del centro educativo para poner a su disposición los recursos presentes en la zona. Cuestión esta que es notoria si se compara con otros territorios limítrofes y que está generando en determinadas zonas (área de influencia del corredor del Henares, inmediaciones del Guadarrama sobre la zona de La Sagra toledana) cierta presión sobre el sistema y la provisión de recursos.

## VII. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE

En el caso del modelo de orientación de Castilla La Mancha es preciso señalar que el modelo está viviendo de ciertos reajustes que, dependiendo de los participantes en el estudio, se atribuyen de manera diferente a diversas circunstancias. Incorporamos en esta fase final del Informe sus voces y posiciones. Cerramos el apartado completando estas visiones con las de los miembros del equipo de investigación de Castilla La Mancha.

- **Para los Directores de Centro**, se trata de “*dar tiempo al tiempo*”, y de que los orientadores clarifiquen su función, tengan paciencia y apuesten por una integración total en la vida del centro. Parece que, poco a poco, todos los sujetos del sistema educativo aceptarán las innovaciones y las intervenciones, a medida que la figura del orientador o la orientadora se consolide y “se gane” su legitimidad y su autoridad. Legitimidad y autoridad que ahora ven que va a depender más del perfil humano del profesional. Los equipos directivos, “*por la cuenta que les tiene*” están procurando abrir los centros a nuevas experiencias, pero “*queda mucho por recorrer*” en esta dirección. En este sentido, los de Primaria creen tenerlo más fácil, puesto que no trabajan con catedráticos, mucho más refractarios a los cambios y las innovaciones de convivencia, didácticas, competencias, etc.

Aun así, algunos directores siguen siendo reacios a “*perder el control*” del proyecto educativo y siguen relegando a una posición intermedia a los orientadores, como mediadores entre la dirección y el claustro y entre el centro y los padres, por ejemplo.

- **Para los orientadores de Primaria** el principal reajuste es la creación de una estructura que, más allá de los esfuerzos de los CEP o de las tareas que algunos PT y PTSC realizan en torno a la coordinación e intercomunicación, permita un espacio de intercambio, formación continua y contraste de opiniones entre pares.

Esta demanda es perentoria en los casos en que los orientadores aún llevan varios centros (CRAER) en zonas rurales o muy alejadas de los grandes núcleos poblacionales. El discurso casi siempre termina por la constatación de que “*se sienten solos*” profesional y personalmente. Y lo formulan desde la percepción de que es la

estructura que conserva reminiscencias del anterior modelo. En el fondo, esto va mucho más allá de la simple nostalgia de los Equipos de Orientación - tal y como se concebían en el modelo anterior- que todos ven saludablemente reemplazado. Se trata de tener un respaldo personal, profesional y hasta nos atreveríamos a decir que anímico.

- Por lo tanto, no se trata de volver a los equipos, al modelo anterior, sino de crear plataformas donde se reúnan, intercambien experiencias y conocimientos y vuelvan a dar una cierta imagen, frente a los demás miembros de la comunidad educativa, de una autoridad de intervención legitimada más allá del psico-diagnóstico, de la evaluación, del dictamen.
- Asimismo, les gustaría que los diversos desarrollos reglamentarios ( se habla de las “órdenes”), de sus ámbitos de intervención y de sus funciones se aclarasen por parte de la Administración y, si fuera posible, que las directivas llegasen a niveles de concreción más precisos.
- En tercer lugar, algunos ven necesaria una reforma de las oposiciones y la preparación en prácticas de orientadores noveles, dado que el nuevo modelo requiere de competencias no previstas en la formación actual ni en los requisitos de incorporación al cuerpo.
- Esto lleva consigo la demanda de la introducción en la incorporación de nuevos profesionales de habilidades y competencias personales que, en su trabajo dentro de los centros, van a ser imprescindibles. Al no pertenecer a una instancia separada, a una “autoridad” visible, deben emplear numerosos recursos de competencia interpersonal que la mayoría considera imprescindibles si quieren ir derribando, poco a poco, las barreras que la “inercia secular” del sistema educativo aún opone a los programas de dinamización e innovación que les ha sido encomendado introducir.
- Finalmente, demandan de los Equipos Directivos de los centros un compromiso para respaldar la acción orientadora, poniendo como ejemplo la ventaja que ofrece que el orientador no sólo pertenezcan al claustro sino a los propios equipos de dirección. Sin ese respaldo, concluyen, “*es imposible hacer nada por mucho que uno se esfuerce*”.



- **Los orientadores de Secundaria** expresan aún con más claridad la necesidad de “*tomar aire fresco, conocer nuevas ideas*”, de establecer estructuras de intercambio de ideas. Y eso, de una manera incluso abierta a directores, tutores y PTSC: de forma que todos los agentes implicados en poner en práctica o facilitar la orientación puedan encontrarse en escenarios estructurados de intercambio de ideas y recursos.

La acción de los CEP, en ese sentido – y mencionada en algún caso aislado de los CTROADI- se debería desarrollar en una estructura reconocida y reconocible.

**Todos los orientadores participantes**, de ambas etapas, reclaman una mayor uniformidad de la implantación y prácticas del modelo, para que no se den tantas diferencias entre provincias, zonas e, incluso, entre centros vecinos.

La acción de coordinación, dicen, tiene que escapar de la disposición personal de los actores, sean los equipos directivos, los docentes o los propios orientadores. Debe sistematizarse para evitar dichas diferencias. Ello traería consigo una mejora de los estándares de calidad y, probablemente en su opinión, una facilitación del tránsito entre ciclos.

- Finalmente, los **profesionales de los CTROADI** son “*profesionales en busca de un sitio*”: No saben quiénes son ni qué hacen, ni “*para qué estamos*” en el modelo.

Demandan de la Administración –en exclusiva– la clarificación de su estatus, de sus funciones y de su ámbito de acción, de su autoridad y de su organización como estructura. De ahí se deriva el resto de las necesidades manifestadas: informar a toda la comunidad educativa de sus funciones, clarificación de los recursos que tienen disponibles, de quién dependen administrativamente y a quién deben rendir cuentas (puesto que sus referencias son las Delegaciones Provinciales, pero también se ven bajo las directrices de la Consejería y recientemente han vivido el traspaso de Servicios Sociales a Educación) y, en definitiva, una aplicación de su perfil al desarrollo práctico de una función en la estructura y en la comunidad educativa que todos puedan reconocer y a quien puedan recurrir.

- **Para la Administración** el modelo tiene líneas de desarrollo futuro. Unas, porque son cuestiones pendientes desde el mismo diseño del modelo, otras porque, en su funcionamiento, se han visto susceptibles de mejora.

Tomando como referente la entrevista con el presidente del Consejo Escolar, se detectan tres ámbitos de mejora del actual modelo:

- Uno que no funciona, como es el tercer nivel del sistema: los CTROADI y el papel de los asesores de orientación en los CEP. Este nivel parece que hay que *“cuidarlo y ejercerlo”*. La evolución, se apunta, que ha de ser natural e integrada en el día a día, y que cuando comienza el curso, por ejemplo, se sepa cuándo se va a celebrar la reunión de coordinación de los orientadores de la zona.
- Otro sobre el que todavía quedan dudas, referido a la situación laboral de los orientadores que, con independencia de su adscripción al cuerpo de profesores de secundaria, tengan claro que pueden trabajar en cualquiera de los centros educativos de Castilla La Mancha. Para ello se considera importante que esto quede claro desde el mismo momento en que se convoca la oferta pública: *“que cuando alguien hace una oposición a orientación sepa que le puede tocar un instituto, un centro de primaria, un centro de adultos, una escuela de arte, un conservatorio”* (E.PCE: 18). Se cobra como de secundaria pero la situación laboral puede ser distinta.
- Un tercer ámbito de ajuste del modelo se vincula con su misma calidad, con la posibilidad de valorar la práctica orientadora. Se afirma que *“no es de recibo que haya un orientador malo. No puede haber orientadores malos porque eso hace mucho daño al modelo [de tal forma] tiene que darse un paso más y contar con un modelo de evaluación que tenga repercusión”* (E.PCE: 18). El modelo de evaluación tiene que determinar la contribución de la orientación a la calidad del sistema educativo. Para ello se propone ligar la evaluación a la intervención del orientador en el centro (cómo se coordinan, cómo propone actuaciones, qué nivel de innovación consigue) y hacerlo solicitando opinión a los compañeros, a la inspección, a los padres; en definitiva, a la comunidad educativa a la que sirven los orientadores.

Por las comunicaciones personales mantenidas en el desarrollo del estudio nos consta que, en cuanto a la evaluación, ya se han puesto en marcha algunas iniciativas: la participación de los profesionales de la orientación en los procesos de evaluación interna de los centros y, por tanto de los propios servicios de orientación y en los programas de evaluación externa realizados por los servicios centrales y provinciales responsables.

Los puntos pendientes de desarrollo se analizan desde la consideración de que “*el modelo es demasiado joven*”. El Decreto se promulga en el 2005 y el modelo se implanta en el curso 2005/06. El modelo de orientación en Castilla La Mancha lleva implantado desde hace tres cursos escolares. Es un periodo breve que explica el recorrido que el modelo ha tenido hasta el momento actual. El impacto del modelo sobre todo se percibe en la educación primaria, en donde el orientador ha podido desarrollar programas de tipo preventivo, que era la apuesta de la administración en la segunda legislatura de gobierno. Desde la consideración de que la LOE concibe la orientación como un factor más de la calidad del sistema (no el único), se considera que hay que ser realista en relación con lo que “*se le puede pedir al modelo*”. Dentro de lo que se le puede pedir (se alude a que debe “*engrasar todo el sistema*”, se han dado cambios patentes como son el número de actividades que se realizan con padres o el incremento de programas preventivos de lectoescritura en primaria. No obstante, se identifican algunas áreas de mejora que sintetizamos a continuación:

- Las UO: esta estructura que aparece en primaria con un Reglamento Orgánico que no estaba preparado para que apareciera se ha ido ajustando pero necesita de mayor desarrollo.
- El POZ ha abierto un escenario de coordinaciones que a veces eran muy difíciles entre los orientadores pero queda el reto para que el POZ sirva para que se coordinen los centros, además de sus orientadores.
- Los CTROADI deben analizarse desde la perspectiva de hasta qué punto están solucionando todas las necesidades de asesoramiento especializado que tienen los centros y ver si es la mejor fórmula o hay que buscar fórmulas complementarias o alternativas.

Es digno de destacar que todas estas mejoras se proponen desde la consideración de que el modelo:

*“No es un modelo dogmático sino que es un modelo abierto que apuesta por dos cosas básicamente: por la orientación interna en los centros como factor de calidad que exige que la orientación para que sea efectiva tiene que hacerse desde un punto de vista sistémico y para que los cambios no sean superfluos, sino a largo plazo y para que incidan sobre las estructuras básicas de los centros y, en segundo lugar, que sea un modelo articulado que apueste por el mandato de la Unión Europea de que la orientación sirva para acompañar a lo largo de la vida escolar que es nuestra responsabilidad. El modelo trata de garantizarlo”. (E.AER:7)*

- **Para las asociaciones sindicales entrevistadas**, hablando en clave de futuro, priorizan la necesidad de avanzar en la mejora de la coordinación, sobre todo a nivel provincial, que en su opinión se está debilitando, señalando que hay que trabar adecuadamente la red de CEP y de CRAER. La formación inicial de los orientadores es otra cuestión que a su juicio debe ser abordada de forma coherente y con la seriedad que el tema requiere. El POZ debe ser analizado detenidamente identificando por qué hay zonas en las que sí que funciona y en otras no. Y, por último se relaciona la necesidad de avanzar hacia una orientación abierta a la comunidad, ya que la escuela no lo puede todo, y el trabajo con las familias y los recursos sociales es primordial para atender los problemas y retos a los que se enfrenta el actual sistema educativo.

Fruto del estudio realizado, consideramos que **otras líneas de desarrollo** del modelo de orientación de Castilla La Mancha son las que a continuación recogemos:

- ❑ Establecer un Reglamento Orgánico de Centro que integre en las estructuras de organización y funcionamiento de todos los centros las estructuras específicas de orientación, apoyo y atención a la diversidad, y la adaptación de este Reglamento a los Centros de Educación Especial, funciones, coordinación.
- ❑ Contribuir al desarrollo de los planes educativos de localidad o zona. Esta es una cuestión que define al sistema de orientación y apoyo de Castilla-La Mancha. La apuesta por centros abiertos al entorno necesita que el POZ sea realmente el espacio común de coordinación y de definición de las medidas para atender a las necesidades

de orientación (también hablaríamos de los Planes locales o de los Consejos Escolares Municipales).

- ❑ Ajustar el papel de los orientadores en los CEPA, puesto que de momento el recurso se ha llevado a los centros pero no se han definido de forma específica sus funciones, acordes con la especificidad de estos centros.
- ❑ También se plantea como aspecto a mejorar el papel de los profesores de FOL en los departamentos de orientación.
- ❑ Habría que revisar el papel de los orientadores en los CRAER puesto que están funcionando como los antiguos Equipos, dada la zona que cubren y los centros que han de atender. Que asuman funciones de asesoramiento en materia de orientación y de formación parece que no está siendo del todo eficaz y se encuentran con dificultades para dar respuesta a los orientadores de centros en zonas rurales.
- ❑ La articulación de un sistema integrado en donde la orientación profesional se haga realmente presente, porque aunque el modelo es de orientación educativa y profesional, lo cierto es que lo profesional está ausente.
- ❑ Las prácticas orientadoras para el desarrollo de una educación inclusiva e intercultural suponemos que entrarán ahora en una fase de revisión acorde con el Modelo de Interculturalidad y Cohesión Social, que garantice una respuesta a la diversidad lo más personalizada posible.
- ❑ Fomentar la implicación de toda la comunidad educativa en la escuela, a través de la acción orientadora.
- ❑ Avanzar en un modelo de orientación que trascienda los muros de la escuela, en conexión con los recursos sociales y los entornos familiares.

## EL CASO DE CATALUÑA

Montserrat Castelló Badía (Coord.), Marta Quer Domingo, Reyes Carretero Torres,  
Paula Mayoral Serrat, María Cerrato Lara, Marta Pardo Estruch y Maribel Cano-Ortiz

*Universitat Ramon Llull*

## INDICE

<b>I. METODOLOGÍA.....</b>	<b>215</b>
1. Análisis documental .....	215
2. Trabajo de campo .....	215
3. Análisis de los datos .....	220
<b>II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACION Y APOYO A LA ESCUELA .....</b>	<b>223</b>
1. Indicadores de contexto.....	223
2. Políticas públicas.....	227
<b>III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA.....</b>	<b>269</b>
1. Factores que han llevado a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE.....	269
2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.....	271
<b>IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO .....</b>	<b>273</b>
1. El sistema vigente.....	273
2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares.....	295
<b>V. VALORACIÓN DEL SISTEMA EN FUNCIÓN DE LA CAPACIDAD DE RESPONDER A NECESIDADES Y DEMANDAS .....</b>	<b>296</b>
1. Consecuencias positivas derivadas de la aplicación del modelo.....	296
2. Consecuencias negativas derivadas de la aplicación del modelo.....	299
3. Funcionalidad de la estructura.....	306
4. Funciones y rol del asesor externo .....	311
5. Evaluación de los servicios y de las normativas y disposiciones.....	319
<b>VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>322</b>

## I. METODOLOGÍA

### 1. Análisis documental

El análisis documental realizado ha tenido en cuenta las leyes, decretos, instrucciones y normativas impulsados y aprobados por la Generalitat de Catalunya desde 1980, momento en que se produce el traspaso de competencias en materia de educación desde la administración educativa estatal a la comunidad autónoma de Catalunya<sup>1</sup>.

Los documentos se han obtenido en primer lugar de la consulta directa del Diario Oficial de la Generalitat (DOGC) que se publica cada día desde 1997 (segunda época). Además, se ha contado con el acceso a algunos de los responsables educativos en este primer período que tuvieron una aportación relevante en el diseño y desarrollo de algunas de las normativas de atención a la diversidad, de asesoramiento psicopedagógico y orientación educativa desarrolladas en aquella época.

En segundo lugar, a partir de 1994 este análisis documental se basa fundamentalmente en las normativas que publica el *Departament d'educació* al inicio de curso de forma ininterrumpida hasta la actualidad. En 2006 se produce un punto de inflexión al firmar el *Pacte Nacional per a l'Educació* (Pacto Nacional para la Educación), que también ha sido ampliamente analizado y que, desde el punto de vista documental, puede considerarse como el antecedente de la actual *Llei d'Educació de Catalunya*, todavía en fase de debate pero ya publicada y presentada a la comunidad educativa.

### 2. Trabajo de campo

De acuerdo con el marco metodológico general, por una parte se planificaron entrevistas en profundidad con representantes de diferentes colectivos especialmente implicados en el asesoramiento y la orientación en nuestra comunidad que pudieran dar cuenta de la evolución histórica del modelo, del sentido y el significado que orientaron algunas de

---

<sup>1</sup> Una vez aprobada la Constitución española en 1978 y aprobado y refrendado el Estatuto de autonomía de Cataluña en 1979, la Generalidad quedó restablecida. Las primeras elecciones al Parlamento de Cataluña restablecido tuvieron lugar el 20 de marzo de 1980 y la sesión constitutiva del Parlamento catalán se celebró el 10 de abril del mismo año. 1980 es pues, la fecha de partida para el análisis de la normativa producida por la *Generalitat de catalunya* en materia educativa



las decisiones administrativas y que además aportaran un complemento de reflexión sobre las medidas adoptadas y los cambios efectuados. Por otra parte, se desarrollaron grupos de discusión -o sesiones de *focus-group*- que tenían como principal finalidad aportar información sobre la forma en que interpretaban y valoraban la situación los profesionales en activo, tanto en su rol de asesores u orientadores como en el de profesores con diversos perfiles. A continuación detallamos los perfiles de los entrevistados y la composición de los grupos de discusión.

### 2.1. Entrevistas en profundidad

En primer lugar, se decidió entrevistar a los responsables políticos y a técnicos de la administración educativa con responsabilidades en el desarrollo del modelo de orientación en la actualidad. La decisión implicaba acceder a tres perfiles de entrevistados:

- a) *Dirección General de Innovación Educativa*, que tiene la misión de promover, regular e implementar las políticas de equidad y la coordinación de algunos servicios educativos (especialmente los que tienen que ver con la cohesión social)
- b) *Jefatura del Servicio de Educación Especial*
- c) *Jefatura del Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico*

De estas tres entrevistas sólo pudimos realizar las correspondientes a los dos últimos perfiles. En este momento estamos todavía pendientes de establecer una fecha para la entrevista con el director general de innovación educativa, que por motivos de agenda no ha podido atendernos antes, aunque ha manifestado en todo momento su interés en el proyecto.

En segundo lugar, se planificó también entrevistar a personas cuyo perfil les acreditara como buenos conocedores del diseño de las políticas públicas de la *Generalitat*, bien porque habían tenido especial relevancia histórica en el ámbito del diseño de modelos teóricos adoptados por la administración educativa, bien porque se habían formado en estos modelos y, bajo el encargo de la administración educativa, habían sido protagonistas destacados en su aplicación. En el primer caso, nos encontramos que este perfil estaba representado mayormente por profesores que desarrollaban su labor

docente en la universidad. De éstos, seleccionamos aquellos que además habían estado vinculados en épocas anteriores, mediante cargos técnicos o políticos, con la administración educativa catalana; en el segundo caso, seleccionamos profesionales del asesoramiento, que llevaban más de 20 años en activo y que, por ello, habían participado en la gestión del primer modelo de asesoramiento y después habían vivido las modificaciones posteriores del mismo de manera activa e implicada en diferentes asociaciones y colectivos profesionales.

En base a los criterios y consideraciones precedentes, hemos realizado 8 entrevistas en profundidad distribuidas de la siguiente forma:

*a. Responsables políticos y técnicos administración educativa:*

- Jefatura del Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico
- Jefatura del Servicio de Educación Especial

*b. Asesores de sector externos a los centros; primaria y secundaria. (Profesionales Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica EAP's)*

- Profesional con más de 25 años de experiencia. Miembro fundador de los primeros EAP's de Catalunya
- Presidente actual de la asociación de profesionales de EAP's, también con 20 años de experiencia

*c. Profesionales profesores de psicología y pedagogía (asesores de centro; secundaria)*

- Profesional con experiencia desde la creación de la figura en Catalunya (94-97). Impulsor de la asociación de profesores de psicología y pedagogía catalana

*d. Profesionales de los centros educativos no relacionados con el asesoramiento o la orientación*

- Director de un centro de secundaria con más de 25 años de experiencia tanto en calidad de tutor como en cargos de coordinación

*e. Profesores universidad vinculados al asesoramiento (ex-miembros de la administración, colaboradores administración, autores modelos teóricos reconocidos)*

- Profesional anteriormente vinculado a la administración educativa (dirección general de innovación educativa y atención especial)
- Profesional anteriormente asesor
- Profesional con autoría reconocida en el impulso y difusión de modelos de asesoramiento, colaborador habitual de la administración educativa

El guión de la entrevista se ha centrado en las dimensiones y los indicadores previstos en el marco analítico del estudio y la concreción de las mismas pueden consultarse en el Anexo 1. Guión de la entrevista.

## *2.2. Grupos de discusión*

En relación a los grupos de discusión, antes de decidir su composición tuvimos en cuenta que ésta manifestase la adscripción a los servicios educativos de apoyo, asesoramiento y orientación existentes en nuestra comunidad o el carácter de beneficiario de la misma y el perfil profesional de los asesores y orientadores. Así pues, en relación al primer factor consideramos dos posibles perfiles: el del profesional adscrito a algunos de los servicios educativos existentes o el de docente. En relación al segundo factor, las categorías posibles eran la de asesor externo (en todas sus modalidades), asesor interno (también en sus diversas modalidades), tutor de aula, profesor, profesor de educación especial y miembro del equipo directivo. Teniendo en cuenta estos factores y las categorías posibles en cada caso, además de los criterios de representatividad y presencia en la mayoría de los centros, se organizaron tres grupos de discusión con la siguiente composición:

### *a. Primer grupo*

Asesores de zona no adscritos a los centros educativos (externos):

- 2 Profesionales de los EAP's,
- 2 asesores de Lengua y Cohesión Social –LIC's-,
- 2 asesores de centros de recursos específicos –CREC, CREDA

*b. Segundo grupo*

Asesores y profesionales adscritos a los centros educativos (internos):

- 2 Profesores de psicología y pedagogía,
- 1 profesores del aula de acogida,
- 2 profesores de educación especial

*b. Tercer grupo*

Directores y tutores de Centros de Educación Primaria y Secundaria:

- 1 Director centro secundaria
- 1 Director centro primaria
- 2 tutores primaria
- 2 tutores secundaria
- 1 Tutor
- 1 Coordinador pedagógico

En cuanto a los criterios de selección de los miembros de estos grupos de discusión, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, decidimos contactar con aquellas personas que pudieran considerarse mejores informantes debido a sus buenas prácticas y a su experiencia. Esto exigía contar con profesionales con al menos 10 años de experiencia, implicados de forma repetida en actividades de innovación y reflexión sobre su profesión.

Además, procuramos que los finalmente seleccionados fuesen a su vez representantes de los colectivos y asociaciones que agrupan a cada uno de los estamentos: Juntas de directores de primaria y secundaria, asociaciones de asesores y asociaciones de profesores. El número de miembros por grupo fue de 6 personas y se intentó que pertenecieran tanto a centros y equipos de grandes ciudades (40%) como a zonas metropolitanas y rurales (60%).

Tanto en el caso de las entrevistas como en el de los grupos de discusión, los participantes accedieron de muy buen grado a colaborar en el proyecto. En el caso de las personas entrevistadas, todas manifestaron su interés en mantener un debate sobre el modelo de asesoramiento y orientación que, según sus apreciaciones, ha sido postergado durante demasiado tiempo y resulta de especial relevancia en el momento actual. En el caso de los grupos de discusión, todos los profesionales convocados asistieron y los

participantes no sólo se mostraron interesados sino que insistieron en la necesidad de mantener grupos parecidos para analizar la situación educativa y para abrir espacios de reflexión como una vía para la mejora de su práctica cotidiana. Varios de los integrantes de todos los grupos insistieron además, en la posibilidad de aprovechar estos espacios para hacer oír su voz en el discurso a menudo catastrofista sobre la calidad de la educación.

### 3. Análisis de los datos

En relación al análisis documental, en una primera fase, y en función del tipo de documentos, se realizó una primera descripción de sus características y se situó en una línea cronológica que permitía el análisis histórico de la evolución de los servicios educativos y del modelo propuesto desde la administración educativa. Los datos fueron posteriormente categorizados en base a los indicadores considerados en el marco analítico del estudio. Finalmente, se interpretó la información teniendo en cuenta las regularidades y/o diferencias evidenciadas en dichos documentos.

En cuanto al análisis de los datos del trabajo de campo, se contaba con un total de 14 horas de grabaciones en audio (entrevistas) y audio y vídeo (grupos de discusión). En primer lugar se procedió a la transcripción de la información y posteriormente, los datos transcritos inicialmente debían ser sometidos al análisis de contenido siguiendo los principios de la Teoría fundamentada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978, 2000, 2002 y Strauss, 1987). Sin embargo, teniendo en cuenta las necesidades del estudio relativos al análisis de casos múltiples, finalmente optamos por la *Interpretación directa* como estrategia de análisis que, como es sabido, sólo genera inferencias de primer nivel y tiene mayor poder descriptivo que interpretativo puesto que se aleja poco de los datos originales. En nuestro caso, además de los aspectos ya comentados, y siguiendo parcialmente a Krippendorf (1990) establecimos categorías de tema o tópico (que indican de qué se está hablando), categorías de dirección (reveladoras de cómo se trata el tópico favorable o desfavorablemente) y de valor (indicadoras de valores, intereses, metas, deseos o creencias).

Los datos fueron analizados con la ayuda del programa ATLAS.ti<sup>2</sup> versión 5.5. (5.5.9.) que permite operar con los datos a tres niveles: textual, organizacional y teórico-

---

<sup>2</sup> Para más información, se puede visitar la página oficial del programa: <http://www.atlasti.com/>

conceptual, y que responde a una lógica de análisis de contenido totalmente congruente con el enfoque de la *grounded theory* o Teoría Fundamentada y con el de Interpretación directa. En esta memoria presentamos sólo el primer nivel de análisis para favorecer, como hemos comentado la comparación entre los casos de las diferentes comunidades estudiadas. La tabla que se presenta a continuación recoge la síntesis del trabajo de campo realizado.

Tabla 1. Síntesis de la metodología seguida en el trabajo de campo de Catalunya

<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar de la evolución histórica del modelo de orientación y asesoramiento, así como, conocer el sentido y el significado que orientaron algunas de las decisiones administrativas sobre los cambios efectuados en el modelo.</li> <li>2. Conocer como se interpreta la situación actual a través de profesionales en activo en función de su rol de asesores y orientadores.</li> </ol>
<b>Diseño</b>	Estudio de casos múltiples de enfoque evaluativo con propósitos de comparación.
<b>Procedimiento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboración del guión para las entrevistas individuales en profundidad</li> <li>2. Selección de los profesionales que están especialmente implicados en el asesoramiento y la orientación.</li> <li>3. Entrevistas en profundidad a este colectivo de profesionales.</li> <li>4. Transcripciones de las entrevistas.</li> <li>5. Análisis de las entrevistas.</li> <li>6. Elaboración del guión para los grupos de discusión.</li> <li>7. Selección de la muestra representativa para los grupos de discusión</li> <li>8. Sesiones de grupos de discusión o focus-group.</li> <li>9. Transcripciones de las sesiones de los grupos de discusión.</li> <li>10. Análisis de las sesiones de los grupos de discusión.</li> <li>11. Análisis de los resultados y elaboración del informe.</li> </ol>
<b>Muestra</b>	<p>➤ Para las entrevista en profundidad se han seleccionado cuatro perfiles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de la Jefatura del Servicio de Educación Especial y de la Jefatura del Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico (2 entrevistas).</li> <li>• Asesores de los equipos externos a los centros (2 entrevistas)</li> <li>• Profesional de la psicología y la pedagogía como asesor de centro de secundaria (1 entrevista)</li> <li>• Director de centro educativo (1 entrevista).</li> <li>• Profesores universitarios vinculados al asesoramiento y/o exmiembros de la administración (3 entrevistas)</li> </ul> <p>Total de entrevistas: 9</p> <p>➤ Para los grupos de discusión o “focus-group” se han seleccionado los siguientes perfiles:</p> <p>Primer grupo: asesores de zona no adscritos a los centros educativos (equipos externos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 asesores de los EAPs</li> <li>• 2 asesores de Lengua y Cohesión Social-LICs-</li> <li>• 2 asesores de centros de Recursos Específicos- CREDA y CREC-</li> </ul> <p>Segundo grupo: asesores adscritos a los centros educativos (internos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Profesores de Psicología y Pedagogía</li> <li>• 1 Profesor de aula de acogida</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Profesores de Educación Especial (uno de primaria y otro de secundaria)</li> </ul> <p>Tercer grupo: directores y tutores de Centros de Educación Primaria y Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Director de centro de secundaria</li> <li>• 1 Director de centro de primaria</li> <li>• 2 tutores de primaria</li> <li>• 2 tutores de secundaria</li> </ul> <p>Total: tres grupos; de 6, 5 y 6 profesionales correspondientemente</p>
<p><b>Dimensiones de análisis e instrumentos</b></p>	<p>Se han establecido tres tipos de categorías de análisis: categoría de temas o tópicos, categoría de dirección y categoría de valor.</p> <p>Así mismo, el procedimiento de análisis de los datos se ha efectuado a través de la transcripción, el análisis de contenido según la Grounded Theory, y la Interpretación directa como estrategia de análisis. El instrumento utilizado ha sido el programa ATLAS.ti versión 5.5.</p>
<p><b>Temporización</b></p>	<p>El estudio se ha realizado entre Septiembre y Diciembre del 2008.</p> <p>Las entrevistas en profundidad se realizaron los siguientes días</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de la Jefatura del Servicio de Educación Especial y de la Jefatura del Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico: 29 de Septiembre y 10 de Octubre.</li> <li>• Asesores de los equipos externos a los centros: 1 y 20 de Octubre.</li> <li>• Un profesional de la psicología y la pedagogía como asesor de centro de secundaria : 24 de septiembre</li> <li>• Director de centro educativo: 7 de Octubre.</li> <li>• Profesores universitarios vinculados al asesoramiento y/o exmiembros de la administración: 22 de Septiembre, 8 y 9 de Octubre.</li> </ul> <p>Los grupos de discusión o sesiones de “focus-group” se realizaron el día 30 de Octubre (de 15.30 a 16.30h, el primer grupo; de 17 a 18h el segundo grupo; y de 18.30 a 19. 30h el tercer grupo)</p>

## II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACION Y APOYO A LA ESCUELA

### 1. Indicadores de contexto

Como puede observarse en los gráficos comparativos por comunidades y en la tabla I – que completa este apartado y se presenta a continuación-, *Catalunya* es una comunidad autónoma que cuenta en la actualidad con más de 7.000.000 de habitantes y, al menos hasta el año 2007, una tasa de inmigración del 13'49%.

Esta tasa, en el caso de los alumnos escolarizados, asciende hasta aproximadamente un 19% de alumnos inmigrantes tanto en las etapas de infantil y primaria (19,01%) como de secundaria (18%).

Por otra parte y en relación a los indicadores económicos, la comunidad disfrutaba en 2007 de un PIB superior en más de 10 puntos al registrado hace diez años y el índice de paro había disminuido desde el 21,33% (1997) hasta el 6,63 (2007) lo que implica más de quince puntos de diferencia.

Desgraciadamente, en la actualidad estas cifras empiezan a verse afectadas por la crisis económica y los primeros datos disponibles del año 2008 ya indican un aumento ciertamente importante de las cifras de paro en la población activa que invertirá la tendencia de los últimos años.

Desde el punto de vista educativo, en la actualidad la población escolar asciende a los tres años a prácticamente toda la población (95,8%) y sigue esta tónica a lo largo de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, y aunque los datos no son claros ni es fácil acceder a ellos, es posible estimar el fracaso escolar en alrededor de un 20% del alumnado, lo que ciertamente es una cifra muy elevada en un contexto como el que venimos caracterizando.

Finalmente, se observa un importante porcentaje de estudiantes que siguen la enseñanza postobligatoria, al menos hasta los 19 años, porcentaje que se sitúa alrededor del 67% pero que disminuye de forma drástica entre los 20 y los 24 años (38,84%) y lógicamente sigue decreciendo en edades posteriores.



Tabla 1. Indicadores de Contexto

<b>Indicadores demográficos y territoriales</b>	Extensión de la Comunidad	32.000 km. <sup>2</sup>				
	Número habitantes	7.134.697				
	Densidad población	2007: 226 h/km				
	Tasa población urbana y rural	946 municipios de los que 59 superan los 20.000 habitantes. Dos tercios de la población vive en la <a href="#">Región Metropolitana de Barcelona</a>				
	Tasa de inmigración	2007: 201.733 inmigrantes (españoles y extranjeros)				
<b>Indicadores económicos</b>	PIB por cápita	2007: 3,6				
	Coefficiente GINI	2005: 0,29				
	Tasa de desempleo y ocupación					
		<b>Total población ocupada 3r trimestre 2008</b>	<b>3.495,3</b>	<b>-30,1</b>	<b>-0,9</b>	<b>0,8</b>
		Agricultura	69,9	-8,8	-11,1	-12,1
		Industria	761,1	12,2	1,6	2,1
		Construcción	379,8	-61,1	-13,9	-7,5
		Servicios	2.284,5	27,7	1,2	2,4
		<hr/>				
		Unidades: Miles de personas. Fuente: <i>Idescat</i> , a partir de datos de la encuesta de población activa del INE				
	<b>Total paro Cataluña Noviembre 2008</b>	<b>402,8</b>	<b>143,7</b>	<b>55,4</b>	<b>27,4</b>	
	Por sexo					
	Hombres	206,5	94,8	84,8	46,0	
	Mujeres	196,3	48,9	33,2	14,3	
	Por grupos de edad					
	De 16 a 24 años	43,9	17,9	69,1	40,1	
	De 25 a 44 años	214,9	88,3	69,7	33,8	
	De 45 años y más	144,0	37,5	35,1	17,1	

Tabla 1. Indicadores de Contexto

<b>Indicadores educativos</b>	Nivel de estudios población activa en 2001 (última fecha disponible y incluye a la población de 10 años y más de 10)	No sabe leer ni escribir		2,3%	
		Primaria incompleta		11,5%	
		Estudios primarios		26,2%	
		EGB incompleta		25,6%	
		Formación profesional		10,7%	
		BUP i COU		11%	
		Estudios de 3r grado		12,8%	
	Tasa de alfabetización	<i>No hay datos al respecto. A partir de los datos anteriores (nivel estudio población activa en 2001) podríamos hacer conjeturas, pero el concepto de alfabetización es altamente relativo y poco consensuado en nuestra sociedad actual.</i>			
	Población escolar y tasas netas escolarización por etapas (los únicos datos de tasas netas se refieren a educación infantil)	Población escolar 2006 2007:	Primaria	Sector público	244.372
				Sector privado	145.506
		Secundaria	Sector público	156.316	
			Sector privado	108.513	
Ciclos formativos		Sector público	49.311		
		Sector privado	21.681		
Bachillerato	Sector público	53.183			
	Sector privado	31.259			
Educación infantil tasa neta de escolarización del 2001					
2 años		52,95			
3 años		95,8			
Tasas de alumnos inmigrantes	En <i>Catalunya</i> , en el curso 2006-2007, del total de alumnos de alumnos de infantil y primaria en centros públicos (244.372), 46.750 eran inmigrantes, y en los centros privados, de 145.506 alumnos, 7.151 eran inmigrantes. En secundaria, del total de alumnos en el sector público (156.316), 29.647 eran inmigrantes y del total de alumnos en el sector privado (108.513), 6.217 eran inmigrantes.				
Resultados escolares	Esperanza de vida escolar:	No hay datos			
	Tasa de repetición 2006/2007 (número total)	Primaria	Sector público	3.195	
			Sector privado	1.466	
	Secundaria	Sector público	18.552		

Tabla 1. Indicadores de Contexto

									Sector privado	6.445	
			Ciclos formativos							Sector público	938
										Sector privado	390
			Bachillerato							Sector público	9.128
										Sector privado	3.513
	Tasa de absentismo	<i>No hay datos al respecto</i>									
	Tasa de fracaso escolar	<i>No hay datos al respecto, pero a partir del nivel estudio población activa en 2001 podríamos hacer una aproximación: 27,9%</i>									
	Población que sigue en estudios post obligatorios	Educación no obligatoria. Tasa bruta de escolarización por sexo y grupos de edad Cataluña. 2001.									
				15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 y más	
				Hombres	62,22	34,68	16,8	11,26	8,56	7,02	2,2
			Mujeres	72,96	43,22	20,58	11,86	9,34	8	2,18	
			Total	67,47	38,84	18,64	11,74	8,94	7,51	2,19	

## 2. Políticas públicas

Nos ocuparemos en este apartado de describir y comentar brevemente aquellos datos que permiten dar cuenta de los rasgos generales de la política educativa que se viene desarrollando en *Catalunya*, haciendo especial énfasis en la información relativa a las políticas públicas específicamente orientadas a la equidad y a las coordinadas históricas que enmarcan el modelo y los servicios de asesoramiento y apoyo a la escuela de larga tradición en *Catalunya* y cuyo conocimiento facilita la comprensión y correcta interpretación de la situación actual en la Comunidad Autónoma.

### 4.1. Calendario y jornada escolar

La tabla 2 resume los datos relativos al calendario y la jornada escolar en *Catalunya* que comentamos brevemente a continuación.

#### a) Educación infantil y primaria

En el diario oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) núm. 4915 - 29/06/2007 queda establecido que se computan 35 semanas lectivas por curso para la etapa de educación primaria a razón de 25 horas semanales, incluido el recreo.

En la etapa de educación infantil también son 35 semanas lectivas ya que el inicio y fin de curso coinciden en los mismos días.

Las horas lectivas anuales suman 1050 en el ciclo inicial: Lengua y literatura catalana (140 horas), Lengua y literatura castellana (140 horas), Estructuras lingüísticas comunes (105 horas), Lengua extranjera (70 horas), Conocimiento del medio natural, social y cultural (140 horas), Educación artística (70 horas), Educación física (105 horas), Matemáticas (175 horas) y Religión –voluntaria- (105 horas).

En el ciclo medio suman 1085: Lengua y literatura catalana (140 horas), Lengua y literatura castellana (140 horas), Estructuras lingüísticas comunes (70 horas), Lengua extranjera (105 horas), Conocimiento del medio natural, social y cultural (175 horas), Educación artística (105 horas), Educación física (70 horas), Matemáticas (175 horas), Religión –voluntaria- (105 horas).

En el ciclo superior suman, asimismo 1085, pero distribuidas de esta forma: Lengua y literatura catalana (140 horas), Lengua y literatura castellana (140 horas), Estructuras lingüísticas comunes (70 horas), Lengua extranjera (140 horas), Conocimiento del medio natural, social y cultural (140 horas), Educación artística (70 horas), Educación física (70 horas), Matemáticas (175 horas), Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (35 horas) y Religión –voluntaria- (105 horas).

Se establece jornada partida entre las 8.30 y las 18 horas: 3 o 3,5 serán por la mañana y 1,5 o 2 por la tarde.

Los servicios territoriales pueden autorizar la realización de jornada intensiva de cuatro horas de clase en horario matutino el día 19 de diciembre de 2008 y los días que los centros soliciten, a partir del 8 de junio de 2009, siempre que se mantenga el horario total de dedicación del profesorado y se compense la diferencia de horas de atención al alumnado a lo largo del curso escolar.

#### b) Educación secundaria obligatoria

En el mismo DOGC se computan 35 semanas lectivas por curso a razón de 30 horas semanales en los cuatro cursos (1050 horas anuales).

La asignación horaria global de las materias de los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria es la siguiente Lengua catalana y literatura (315 horas), Lengua castellana y literatura (315 horas), Lengua extranjera (315 horas), Matemáticas (315 horas), Ciencias de la naturaleza (350 horas), Ciencias sociales, geografía e historia (315 horas), Educación física (210 horas), Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (35 horas), Educación visual y plástica (140 horas), Música (140 horas), Tecnologías (210 horas), Materias optativas (245 horas), Tutoría (105 horas), Religión –voluntaria- (140 horas).

En el cuarto curso la asignación horaria de las materias es la siguiente: Lengua catalana y literatura (105 horas), Lengua castellana y literatura (105 horas), Lengua extranjera (105 horas), Matemáticas (105 horas), Ciencias sociales, geografía e historia (105 horas), Educación eticocívica (35 horas), Educación física (70 horas), Proyecto de investigación (35 horas), Tutoría (35 horas) y Religión -voluntaria- (35 horas).

En el cuarto curso, de las siguientes asignaturas el alumno deberá escoger tres: Biología y geología (105 horas), Educación visual y plástica (105 horas), Física y química (105 horas), Informática (105 horas), Latín (105 horas), Música (105 horas), Segunda lengua extranjera (105 horas), Tecnología (105 horas),

En los centros de enseñanza secundaria las clases se organizarán en sesiones de mañana y tarde. El bachillerato podrá organizarse en jornada intensiva.

Tabla 2. Calendario y jornada escolar

		Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Secundaria	Normativa
<b>Calendario escolar</b>	Semanas lectivas	35 semanas lectivas por curso			DOGC núm. 4915 - 29/06/2007
	Horas lectivas anuales		1050h ciclo inicial 1085h ciclo medio y superior (este es el horario mínimo por ciclos)	1050 horas anuales	
<b>Jornada escolar</b>	Jornada partida	Entre las 8.30 y las 18 h (3 o 3,5h por la mañana y 1,5 o 2h por la tarde).		Las clases se organizarán en sesiones de mañana y tarde.	DOGC núm. 5133 - 19/05/2008
	Jornada intensiva	Los servicios territoriales pueden autorizar la realización de jornada intensiva de cuatro horas de clase en horario matutino el 19/12/08 y los días que los centros soliciten, a partir del 08/07/09, siempre que se mantenga el horario total de dedicación del profesorado y se compense la diferencia de horas de atención al alumnado a lo largo del curso escolar.		El bachillerato podrá organizarse en jornada intensiva.	

#### 4.2. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad

Los datos y las informaciones que se aportan en las tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se refieren a los indicadores que evidencian algunos de los resultados de la política educativa que se lleva a cabo en *Catalunya* y recogen varios aspectos que nos ayudan a dibujar un panorama bastante claro en cuanto a las intenciones, pero mucho menos preciso en cuanto a los datos concretos de cómo se actúa en relación a la equidad y cuál es el papel que se otorga a los servicios educativos en su consecución.

Decimos que se trata de un panorama impreciso porque no disponemos de datos suficientes que nos permitan estimar el gasto público que de forma específica se dedica a fomentar la igualdad de oportunidades y al aumento de la calidad, entendida ésta como el equilibrio entre excelencia y calidad.

A pesar de que se aporta información sobre políticas concretas de becas o ayudas directas a centros y familias, resultaría necesario tener en cuenta el porcentaje del gasto público que de forma general se dedica a sufragar los servicios educativos de apoyo, asesoramiento y atención a la diversidad, además de rastrear aquellas medidas –y su asignación presupuestaria- que también se dirigen a garantizar la excelencia en contextos desfavorecidos o al apoyo de innovaciones en centros y zonas con elevado índice de fracaso escolar. Además sería necesario contrastar esta información con los resultados escolares tanto en tasa de abandono como en calidad de los aprendizajes y adquisición de competencias básicas.

Aunque algunos trabajos recientes ponen en relación los resultados de pruebas internacionales –como PISA por ejemplo- con la tipología de centros o el contexto socioeconómico (Ferrer, Ferrer y Castel, 2006), el estudio del que hablamos está todavía pendiente y exigiría poner en relación los resultados de estos trabajos con el gasto público y el conjunto de medidas específicamente destinadas a promover la equidad.

De todas formas, a partir de los datos de que disponemos y sobre todo teniendo en cuenta la normativa que los sustenta, podemos hacer dos consideraciones generales de diferente calado.

En primer lugar, en cuanto al tipo de centros, destaca el elevado predominio de centros públicos frente a los privados que en algunas comarcas supera el 80% y que ha ido aumentando en los últimos diez años. Sin embargo, conviene no olvidar que éste no es un dato uniforme y que además la *ratio* se invierte cuando nos referimos a la provincia de Barcelona y, más concretamente, a la ciudad de Barcelona. No resulta fácil acceder a los datos que permiten establecer de forma clara cuántos de estos centros privados son concertados. Las estimaciones a las que hemos tenido acceso y que provienen de los jefes de sección del propio *Departament d'Educació* sitúan el porcentaje por encima del 80% en todo el territorio catalán.

En segundo lugar, y al margen de algunas ayudas específicas que se detallan en las tablas adjuntas, de la lectura detallada de las resoluciones y los documentos que acompañan la descripción de las medidas de atención a la diversidad, asesoramiento y orientación escolar, se desprende que una parte considerable del gasto público en



educación se quiere dedicar explícitamente a sufragar las medidas de atención a la diversidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

En la mayoría de estas resoluciones, especialmente las de los últimos diez años, se comenta de forma explícita que las medidas propuestas y los profesionales o equipos a los que se otorga la responsabilidad de desarrollarlas tienen como finalidad la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo, la cohesión social o la igualdad de oportunidades. Su consideración de herramientas al servicio de la equidad está explícitamente argumentada en la *Llei d'Educació* que actualmente está en fase de debate parlamentario.

Estas medidas, como veremos a continuación, son en su gran mayoría de carácter público, responden a los principios de inclusión educativa, se articulan de forma coordinada en el territorio y progresivamente tienden a proponer un enfoque integral de la diversidad abordándola desde diversos sectores.

Tabla 3. Políticas públicas específicas orientadas a la equidad

CATALUÑA	TIPOS	ACTUALIDAD			
		DÓNDE SE REGULA (normativa)	TITULARIDAD DEL CENTRO	ETAPA EDUCATIVA	DESTINATARIOS
BECAS, AYUDAS Y SUBVENCIONES	Atención en el domicilio o centro hospitalario a alumnos con enfermedades prolongadas	EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, por la que se aprueban las instrucciones para establecer el procedimiento a fin de que el alumnado que sufra enfermedades prolongadas pueda recibir atención educativa domiciliaria por parte de profesorado del Departamento de Educación. DOGC núm. 5029 publicado el 14/12/2007	públicos	EI, EP, ESO	alumnos
	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	RESOLUCIÓN de 6 de mayo de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2008-2009. BOE núm. 116 publicado el 13/05/2008	públicos	EI, EP, ESO, BACH, CFGMed Y Sup, PIP, Ens. Art, TVA	alumnos
	Ayudas individuales de desplazamiento	DOGC núm. 2208 publicado el 20/05/1996			alumnos
	Ayudas de residencia al Complejo Educativo de Tarragona	ORDEN EDU/202/2008, de 5 de mayo por la cual se aprueban las bases reguladoras para la adjudicación de plazas de residencia al alumnado escolarizado en los centros educativos del Complejo Educativo de Tarragona, y se abre la convocatoria pública para el curso escolar 2008		BACH, CFGMed, CFGSup.	alumnos
	Ayudas individuales de comedor	RESOLUCIÓN EDU/1712/2008, del 2 de junio, por la cual se determina el precio máximo de la prestación del servicio de comedor de los centros educativos de titularidad del Departamento de Educación, y el precio de la ayuda individual de comedor escolar para el alumnado escolarizado fuera de su municipio de residencia en centros educativos privados concertados, de acuerdo con la planificación hecha del mapa escolar para el curso 2008-2009.	centros educativos privados concertados	alumnado escolarizado fuera de su municipio de residencia (no detalla etapas)	alumnos

CATALUÑA	TIPOS	ACTUALIDAD			
		DÓNDE SE REGULA (normativa)	TITULARIDAD DEL CENTRO	ETAPA EDUCATIVA	DESTINATARIOS
	Ayudas a los alumnos con necesidades educativas especiales para la asistencia a convivencias escolares	Programa A. Ayudas al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales por discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, matriculado en centros educativos sostenidos con fondos públicos, para la asistencia a convivencias escolares DOGC núm. 5103, de 3.4.2008	públicos		alumnos
	Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario	ORDEN EDU/299/2008, de 11 de junio, por la cual se convocan ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario para el alumnado de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos durante el curso 2008-2009. DOG 19.06.2008	públicos	EP, ESO	alumnos
	Reutilización de libros	ORDEN EDU/277/2008, de 2 de junio, por la que se aprueban las bases reguladoras del Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto y material curricular en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas obligatorias, y se abre la convocatoria pública correspondiente al curso escolar 2008-2009. DOGC núm. 5148, de 9.6.2008	públicos y privados	EP, ESO	centro educativo
	Subvenciones para actuaciones a favor del alumnado con necesidades educativas especiales y a sus familiares. El objeto de estas ayudas es promover la realización de actuaciones con finalidades educativas, relacionadas con la inclusión escolar y social de los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, graves trastornos de la personalidad o enfermedades graves, en el ámbito territorial de Cataluña.	ORDEN EDU/186/2008, de 21 de abril, por la que se aprueban las bases generales de la línea de ayudas y subvenciones destinada a las entidades y asociaciones, las bases específicas de los diversos programas que la integran, y se abre la convocatoria pública para el año 2008.  DOGC núm. 5122 publicado el 30/04/2008			entidades y asociaciones sin ánimo de lucro

CATALUÑA	TIPOS	ACTUALIDAD			
		DÓNDE SE REGULA (normativa)	TITULARIDAD DEL CENTRO	ETAPA EDUCATIVA	DESTINATARIOS
	Ayudas a los ayuntamientos titulares de hogares de niños para la escolarización de niños y niñas de 0 a 3 años que se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorecidas	Orden EDU/259/2008, de 27 de mayo, por la cual se aprueban las bases generales de la línea de ayudas y subvenciones destinada a las entidades locales, y las bases específicas de los diversos programas que la integran, y se abre la convocatoria pública para el año 2008. DOG 30.05.2008	centros de titularidad municipal	0-3 años	administraciones locales
EDUCACIÓN COMPENSATORIA	PLICS plan para la lengua i la cohesión social	Decreto 282/2004 de la Subdirección General de la Lengua y Cohesión Social con la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para todos, de respetar la diversidad cultural y de consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe fundamentado en los valores de la convivencia, la equidad y la inclusión escolar y social de todo el alumnado		EP, ESO	
	PROA		públicos	EP, ESO	asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro,

Tabla 4. Gasto público en educación

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Secundaria	Normativa
Gasto público en educación	5.770 millones de euros (16,6%). 4.550 millones de euros para la educación general y 1.038 para la universidad			
Criterios de escolarización	<p>Se aplican en primer lugar los criterios específicos de prioridad, (tienen preferencia los alumnos que proceden de centros adscritos).</p> <p>En segundo lugar, se aplican los criterios generales de prioridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermanos escolarizados en el centro</li> <li>• Proximidad de domicilio</li> <li>• Renta anual</li> <li>• Discapacidad del alumno</li> </ul> <p>Por último, se aplican los criterios complementarios (familia numerosa y alumnos que sufran enfermedades crónicas)</p>			<a href="#">DOGC núm. 5093, publicado el 18/03/2008.</a>

Tabla 5. Mapa escolar

(últimos datos registrados: curso 2006-2007)	
<b>Total centros Cataluña</b>	3.392
<b>Exclusivos educación infantil</b>	1.163
<b>Educación infantil 1º ciclo</b>	5.364
<b>Educación infantil 2º ciclo</b>	9.516
<b>Educación primaria</b>	17.547
<b>Educación secundaria</b>	1.125

Tablas 6. Desglose tipología de centros: Educación infantil y primaria. Curso 2006/07

**Centros y profesores. Por titularidad del centro. Comarcas, ámbitos y provincias.**

	Centros			Profesores		
	públicos	privados	total	públicos	privados	total
Alt Camp	33	4	37	298	86	384
Alt Empordà	80	7	87	973	132	1 105
Alt Penedès	70	9	79	731	193	924
Alt Urgell	15	1	16	136	32	168
Alta Ribagorça	5	-	5	43	-	43
Anoia	54	15	69	707	291	998
Bages	77	23	100	1 017	433	1 450
Baix Camp	58	30	88	1 002	497	1 499
Baix Ebre	37	6	43	532	106	638
Baix Empordà	49	16	65	755	240	995
Baix Llobregat	196	114	310	4 079	1 781	5 860
Baix Penedès	43	5	48	661	81	742
Barcelonès	317	469	786	6 533	8 051	14 584
Berguedà	29	5	34	238	78	316
Cerdanya	13	1	14	138	24	162
Conca de Barberà	17	3	20	152	51	203
Garraf	34	9	43	759	192	951
Garrigues	26	1	27	171	20	191
Garrotxa	32	7	39	346	94	440
Gironès	59	33	92	1 005	599	1 604
Maresme	109	73	182	2 112	1 144	3 256
Montsià	22	2	24	402	47	449
Noguera	34	3	37	255	59	314
Osona	67	28	95	891	496	1 387
Pallars Jussà	9	2	11	71	19	90
Pallars Sobirà	12	-	12	67	-	67
Pla d'Urgell	28	5	33	253	49	302
Pla de l'Estany	17	4	21	231	34	265
Priorat	17	-	17	96	-	96
Ribera d'Ebre	20	2	22	187	23	210
Ripollès	18	4	22	150	55	205
Segarra	15	2	17	178	21	199
Segrià	100	29	129	1 111	508	1 619
Selva	55	13	68	960	201	1 161
Solsonès	10	2	12	76	36	112
Tarragonès	68	33	101	1 319	527	1 846
Terra Alta	14	1	15	105	2	107
Urgell	31	5	36	215	88	303
Val d'Aran	10	-	10	98	-	98
Vallès Occidental	191	155	346	4 211	2 719	6 930
Vallès Oriental	127	53	180	2 386	762	3 148
<b>Catalunya</b>	<b>2 218</b>	<b>1 174</b>	<b>3 392</b>	<b>35 650</b>	<b>19 771</b>	<b>55 421</b>
Àmbit Metropolità	1 044	882	1 926	20 811	14 842	35 653
Comarques Gironines	310	84	394	4 420	1 355	5 775
Camp de Tarragona	236	75	311	3 528	1 242	4 770
Terres de l'Ebre	93	11	104	1 226	178	1 404
Àmbit de Ponent	234	45	279	2 183	745	2 928
Comarques Centrals	237	73	310	2 929	1 334	4 263
Alt Pirineu i Aran	64	4	68	553	75	628
Barcelona	1 269	953	2 222	23 659	16 140	39 799
Girona	310	85	395	4 490	1 379	5 869
Lleida	310	50	360	2 747	832	3 579
Tarragona	329	86	415	4 754	1 420	6 174

Tablas 7. Desglose tipología de centros: Educación Secundaria. Curso 2006/07

	Centres			Profesores		
	públics	privados	total	públics	privados	total
Alt Camp	3	2	5	207	36	243
Alt Empordà	12	4	16	585	78	663
Alt Penedès	9	7	16	381	127	508
Alt Urgell	3	2	5	113	33	146
Alta Ribagorça	1	-	1	41	-	41
Anoia	9	9	18	499	165	664
Bages	15	15	30	688	278	966
Baix Camp	16	10	26	821	231	1 052
Baix Ebre	8	3	11	450	76	526
Baix Empordà	10	5	15	523	100	623
Baix Llobregat	51	55	106	2 936	1 055	3 991
Baix Penedès	7	3	10	377	71	448
Barcelonès	116	258	374	5 835	6 683	12 518
Berguedà	5	2	7	178	52	230
Cerdanya	1	1	2	54	12	66
Conca de Barberà	3	1	4	93	17	110
Garraf	9	6	15	510	128	638
Garrigues	3	1	4	80	18	98
Garrotxa	4	3	7	229	43	272
Gironès	13	12	25	807	315	1 122
Maresme	29	35	64	1 424	752	2 176
Montsià	8	2	10	402	27	429
Noguera	6	3	9	192	47	239
Osona	13	14	27	528	313	841
Pallars Jussà	3	1	4	93	10	103
Pallars Sobirà	2	-	2	47	-	47
Pla d'Urgell	3	1	4	117	60	177
Pla de l'Estany	3	1	4	167	11	178
Priorat	2	-	2	55	-	55
Ribera d'Ebre	2	1	3	125	11	136
Ripollès	4	2	6	95	46	141
Segarra	3	-	3	134	-	134
Segrià	17	15	32	970	392	1 362
Selva	15	6	21	701	94	795
Solsonès	3	1	4	60	31	91
Tarragonès	19	15	34	1 196	334	1 530
Terra Alta	2	-	2	68	-	68
Urgell	7	2	9	199	42	241
Val d'Aran	2	-	2	59	-	59
Vallès Occidental	57	74	131	3 219	1 618	4 837
Vallès Oriental	32	23	55	1 678	432	2 110
<b>Catalunya</b>	<b>530</b>	<b>595</b>	<b>1 125</b>	<b>26 936</b>	<b>13 738</b>	<b>40 674</b>
Àmbit Metropolità	303	458	761	15 983	10 795	26 778
Comarques Gironines	61	33	94	3 107	687	3 794
Camp de Tarragona	50	31	81	2 749	689	3 438
Terres de l'Ebre	20	6	26	1 045	114	1 159
Àmbit de Ponent	39	22	61	1 692	559	2 251
Comarques Centrals	45	41	86	1 953	839	2 792
Alt Pirineu i Aran	12	4	16	407	55	462
Barcelona	345	498	843	17 876	11 603	29 479
Girona	62	34	96	3 161	699	3 860
Lleida	53	26	79	2 105	633	2 738

Font: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Servei d'Estadística, Informació i Documentació.

Tabla 8. Resumen características becas y ayudas

A continuación se ofrece un breve esquema de cada una de ellas.

**1. Familias y alumnado:**

*1.1. Alumnos que sufren una enfermedad prolongada*

RESOLUCIÓN EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, por la cual se aprueban las instrucciones para establecer el procedimiento por el que el alumnado que sufra enfermedades prolongadas pueda recibir atención educativa domiciliaria por parte del profesorado del Departamento de Educación. (DOGC núm. 5029 publicado el 14/12/2007).

El alumnado que cursa enseñanzas obligatorias en centros sostenidos con fondos públicos y que sufre una enfermedad prolongada que le impide asistir a las clases puede recibir atención educativa en el domicilio familiar o en el centro hospitalario.

Este servicio se puede pedir en cualquier momento del curso escolar.

*1.2. Ayudas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*

RESOLUCIÓN de 6 de mayo de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la cual se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2008-2009. (BOE núm. 116 publicado el 13/05/2008)

Pueden pedir estas ayudas alumnos que presentan necesidad específica de apoyo educativo derivada de discapacidades o trastornos graves de conducta, o de una alta capacidad intelectual. Además, deben tener cumplidos los dos años de edad, estar escolarizados en un centro específico, en una unidad de educación especial de un centro ordinario o en un centro ordinario que escolarice alumnos con necesidades educativas especiales. Las ayudas se destinan a alumnos de educación infantil, educación primaria, ESO, bachillerato, ciclos formativos de grado mediano y superior, ciclos formativos de grado mediano y superior de Artes Plásticas y Diseño, enseñanzas de los grados elemental y mediano de Música y Danza, programas de garantía social y programas de formación para la transición a la vida adulta.

Además, hace falta que la renta de la familia de estos alumnos no supere los umbrales establecidos.

*1.3. Ayudas individuales de desplazamiento*

DECRETO 161/1996, del 14 de mayo, por el cual se regula el servicio escolar de transporte para facilitar el desplazamiento del alumnado de educación obligatoria (DOGC núm. 2208 publicado el 20/05/1996).

Al alumnado que no le corresponde la gratuidad del servicio escolar de transporte se le puede otorgar una ayuda individual de desplazamiento en atención a las condiciones geográficas de la zona, la distancia que hay del domicilio familiar al centro docente y la situación socioeconómica de las familias.

*1.4. Ayudas de residencia al Complejo Educativo de Tarragona*

ORDEN EDU/202/2008, de 5 de mayo por la cual se aprueban las bases reguladoras para la adjudicación de plazas de residencia al alumnado escolarizado en los centros educativos del Complejo Educativo de Tarragona, y se abre la convocatoria pública para el curso escolar 2008-2009. (Pág. 36165).

El Complejo Educativo de Tarragona está formado por dos centros educativos, el IES Cal·lípols y el IES Pere Martell y el campus que cuenta con la residencia para 600 alumnos, comedor, teatro, biblioteca, instalaciones deportivas, etc.

En la residencia viven alumnos de todo Cataluña que cursan enseñanzas postobligatorias en el Complejo o en otros centros públicos de la demarcación. Cada curso escolar, el Departamento de Educación otorga plazas de residencia totalmente o parcialmente gratuitas para:



- alumnos que no dispongan en su municipio de oferta educativa de los cursos académicos comprendidos en cada uno de las enseñanzas que se detallan en la convocatoria anual ni puedan cursarlos en un municipio de su comarca;

- alumnos en qué concurren circunstancias especiales cómo: condición de orfandad, ser hijo de emigrantes residentes en el extranjero o cualquier otra situación social, familiar, cultural, médica, etc., desfavorable.

#### *1.5. Ayudas individuales de comedor*

RESOLUCIÓN EDU/1712/2008, del 2 de junio, por la cual se determina el precio máximo de la prestación del servicio de comedor de los centros educativos de titularidad del Departamento de Educación, y el precio de la ayuda individual de comedor escolar para el alumnado escolarizado fuera de su municipio de residencia en centros educativos privados concertados, de acuerdo con la planificación hecha del mapa escolar para el curso escolar 2008-2009. (Pág. 43583).

Los alumnos escolarizados en centros de titularidad pública pueden solicitar una ayuda individual de comedor que cubra el coste total o parcialmente.

Para el otorgamiento de las ayudas se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas, geográficas y familiares del alumno/a, como también la escolarización en centros de atención educativa preferente.

#### *1.6. Ayudas a los alumnos con necesidades educativas especiales para la asistencia a convivencias escolares*

Orden EDU/137/2008, de 26 de marzo, por la cual se aprueban las bases generales de la línea de ayudas y subvenciones destinada a las familias y el alumnado y las bases específicas de los diversos programas que la integran, y se abre la convocatoria pública para el año 2008. (DOGC núm. 5103, de 3.4.2008)

Ayudas al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales por discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, matriculado en centros educativos sostenidos con fondos públicos para la asistencia a convivencias escolares hazañas durante el curso.

#### *1.7. Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario*

ORDEN EDU/299/2008, de 11 de junio, por la cual se convocan ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario para el alumnado de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos durante el curso 2008-2009. (Pág. 46816)

Concesión de ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario, destinados a los alumnos de las enseñanzas obligatorias matriculados en centros educativos sostenidos con fondos públicos de Cataluña, para el curso escolar 2008-2009

La cantidad individual máxima de las ayudas a conceder es de 100.00 euros. En cualquier caso, cuando el alumno esté escolarizado en un centro que participio en el Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto y material curricular, y resulte beneficiario de este programa, el importe de las ayudas concurrentes no podrá superar el coste soportado por el alumno por la adquisición de libros de texto y material complementario.

## **2. Centros educativos:**

### *2.1. Reutilización de libros*

ORDEN EDU/277/2008, de 2 de junio, por la cual se aprueban las bases reguladoras del Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto y material curricular en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas obligatorias, y se abre la convocatoria pública correspondiente al curso escolar 2008-2009 (DOGC núm. 5148, de 9.6.2008)

La finalidad del Programa cooperativo para el fomento de la reutilización de libros de texto y material curricular del Departamento de Educación es facilitar, de manera cooperativa y mediante el sistema de préstamo, libros de texto y material didáctico complementario de diferentes áreas, materias y asignaturas establecidas para los diferentes niveles educativos, al alumnado de educación obligatoria matriculado en los centros educativos de Cataluña sufragados con fondos públicos que se acojan al programa.

El gasto en libros de texto de las familias que tienen hijos y hijas en edad escolar se ha ido incrementando considerablemente en los últimos años, y ha acabado aconteciendo una carga económica importante, especialmente para aquellas familias con rentas más bajas.

### **3. Entidades y asociaciones:**

#### *3.1. Subvenciones a entidades para actuaciones a favor del alumnado con necesidades educativas especiales y a sus familiares*

ORDEN EDU/186/2008, de 21 de abril, por la cual se aprueban las bases generales de la línea de ayudas y subvenciones destinada a las entidades y asociaciones, las bases específicas de los diversos programas que la integran, y se abre la convocatoria pública para el año 2008. (DOGC núm. 5122 publicado el 30/04/2008)

El objeto de estas ayudas es promover las actuaciones con finalidades educativas, relacionadas con la inclusión escolar y social de alumnos con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, graves trastornos de la personalidad o enfermedades graves, en el ámbito territorial de Cataluña. Las actividades subvencionadas se han de haber lleva a cabo durante el curso escolar.

Las ayudas son sólo para:

- actividades de sensibilización y difusión dirigidas al alumnado, que tengan por objetivo fomentar y facilitar la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales;
- actividades de información y formación dirigidas a la comunidad educativa, que tengan por objetivo la sensibilización de la sociedad sobre la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales (conferencias, jornadas, seminarios, escuela de padres, entre otros);
- publicaciones con un contenido claramente educativo y dirigidas a la comunidad educativa, que como mínimo se publiquen en catalán excepto las publicaciones propias de los centros educativos.

### **4. Administraciones locales:**

#### *4.1. Ayudas a los ayuntamientos titulares de hogares de niños para la escolarización de niños y niñas de 0 a 3 años que se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorecidas*

Orden EDU/259/2008, de 27 de mayo, por la cual se aprueban las bases generales de la línea de ayudas y subvenciones destinada a las entidades locales, y las bases específicas de los diversos programas que la integran, y se abre la convocatoria pública para el año 2008.

El Departamento de Educación otorga ayudas a los ayuntamientos titulares de hogares de niños para la escolarización de niños de 0 a 3 años que se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorecidas.

Los ayuntamientos deben seleccionar los alumnos que pueden pedir las ayudas mediante un proceso público que se debe regir por las bases que apruebe cada uno de ellos.

#### Educación compensatoria

Decreto 282/2004 de la Subdirección General de la Lengua y Cohesión Social con la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para todos, de respetar la diversidad cultural y de consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe fundamentado en los valores de la convivencia, la equidad y la inclusión escolar y social de todo el alumnado.

Plan para la Lengua i la cohesión social (educación e inmigración).

La finalidad del plan y sus principios son la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen.

De acuerdo con esto, el objetivo general de este plan es potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe.

Los objetivos específicos del Plan son:

- Consolidar la lengua catalana y el aranés, si procede, como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
- Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia.
- Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

Finalmente, los principios de actuación que rigen el plan son:

- La mejora constante de las actuaciones, para dar respuesta a las necesidades actuales más urgentes y establecer los instrumentos y los indicadores que permitan ajustar las estrategias, las actuaciones y los recursos a la consecución de los objetivos generales.
- La coordinación y cooperación entre diferentes instituciones, para conseguir una actuación eficaz y eficiente, orientada a la consecución de los objetivos mediante la utilización ordenada y razonable de los recursos. Es imprescindible potenciar la vía de la participación y del consenso entre los diversos entes que actúan en estos ámbitos.
- La descentralización, para que las decisiones sean efectivas, lo cual implica que la última decisión corresponda a la instancia administrativa y a la persona responsable más próxima al territorio; es decir, que las personas responsables del Plan en el territorio fijen objetivos específicos, dispongan de autonomía de gestión de recursos y asuman la responsabilidad de los resultados, con indicadores de alcance territorial.
- La participación y corresponsabilización para tener en cuenta las opiniones de la comunidad escolar, especialmente de las familias procedentes de la inmigración y/o con una situación social y económica desfavorecida. Hace falta facilitar su integración en los procesos de toma de decisión mediante la creación, si hace falta, de mecanismos de promoción de la participación
- La normalidad, para adoptar, siempre que sea posible, la opción más próxima y más integradora, desde los principios de equidad, convivencia e igualdad de derechos y deberes.

#### 4.3. Medidas de atención a necesidades educativas especiales y específicas

Las medidas de atención a la diversidad en la mayoría de documentos de la *Generalitat de Catalunya* anteriores a 1997 se clasificaban y diferenciaban en función de su carácter ordinario o extraordinario. Con la implantación de la LOGSE y, posteriormente con el cambio de funciones de los distintos asesores y equipos de atención a la diversidad, esta distinción ha ido difuminándose hasta perder parte de su relevancia. En los últimos años, la diversificación de equipos y el aumento de medidas han conllevado un aumento de la necesidad de coordinación que se ha concretado en los llamados planes de zona. Concretamente, se ha dividido todo el territorio catalán en 12 zonas educativas que agrupan varios centros, los distintos equipos educativos de asesoramiento, orientación y apoyo de sector además de otros servicios comunitarios que tienen incidencia en la educación. En el marco de esta nueva instancia de coordinación, se sitúa el llamado plan educativo de zona que, siguiendo los principios de los planes educativos de centro, sugieren las líneas estratégicas y de actuación de toda la zona para un período determinado y que se diseña y desarrolla por todos los integrantes de la zona educativa.

Además, tal como se detalla en el apartado de historia, en *Catalunya* los equipos de sector, pioneros en el asesoramiento educativo, no dejaron de existir y de tener un papel relevante aún cuando se implantó la figura del asesor de centro en secundaria, sino que en los últimos años han aparecido nuevos equipos de sector con otros perfiles y nuevas funciones. Todo ello configura un sistema mixto de asesoramiento y apoyo a la escuela en el que los asesores adscritos a equipos y unidades externas al centro conviven con aquellos adscritos a las plantillas de los centros educativos, con diferentes funciones y necesariamente dotados de estructuras de coordinación que sólo en los últimos años se han formalizado y ganado importancia

Teniendo en cuenta esta realidad, hemos optado por presentar en la tabla 9 el conjunto de medidas de atención a la diversidad que se aplican en los centros escolares, independientemente de que se consideren responsabilidad de los asesores y profesores de apoyo adscritos al centro o de los equipos externos al centro, entendiendo que son medidas de apoyo que responden a los principios de inclusión, es decir pretenden prevenir y resolver los problemas y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje sin necesidad de situar al estudiante fuera del centro, aula o entorno educativo. Sólo en contadas ocasiones, como por ejemplo en el caso de las UCE (unidades de

escolarización externa) algunas medidas contemplan la posibilidad de sacar temporalmente al estudiante fuera del centro educativo.

La tabla 10 detalla los profesionales que tienen responsabilidades de atención a la diversidad en los centros educativos y las funciones que la normativa les otorga. Finalmente la tabla 11 presenta el conjunto de equipos de asesoramiento que llevan a cabo su labor en una zona educativa y, que por lo tanto no están adscritos a un centro educativo, sino que son equipos de sector

Tabla 9. Medidas de atención a necesidades educativas especiales y específicas (AD.II7 y AD.II.8)

Etapa educativa	Normativa	(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
Ed. Primaria	DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza de educación primaria (Pág. 21822) Capítulo IV, artículo 11	Adaptaciones del currículum	Atención al alumnado discapacitado y al alumnado con necesidades educativas específicas, apoyando al profesorado en la planificación y desarrollo de las actividades del grupo clase para favorecer la participación de todo el alumnado en las actividades en el aula ordinaria.	Maestros especialistas en educación especial	Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial para el curso 2008-2009
		Apoyo en el grupo ordinario	Atención específica al alumnado con retardos y trastornos en el habla, la comunicación y el lenguaje. Sus funciones son las descritas para los maestros especialistas de educación especial en relación con el alumnado con retardos y trastornos en la comunicación, el habla y el lenguaje.	Maestros especialistas en audición y lenguaje	
		Agrupamientos flexibles o desdoblamientos de los grupos de alumnos	Facilitar la participación del alumnado de la unidad –si es que la hay- en las actividades del aula ordinaria. Elaborar, con la colaboración del EAP y del profesorado, el P.A.E al alumnado atendido por la USEE; elaborar materiales específicos o adaptados; acompañar a este alumnado en el aula ordinaria y colaborar en su tutoría individual; desarrollar actividades específicas; formular propuestas de adaptaciones curriculares y planes individualizados y las adaptaciones de grupo para el alumnado de la USEE.	Maestros de unidades de apoyo a la educación especial	
		Acogida personalizada para el alumnado de incorporación tardía	Ayudar el alumnado con necesidades educativas especiales en sus desplazamientos dentro del centro y fuera, si hace falta, con su medio de movilidad; ayudar el alumnado en aspectos de su autonomía personal (higiene, alimentación...) y realizar los tratamientos específicos del alumnado en el centro docente.	Auxiliares de educación especial	
			Apoyar al alumnado con NEE a participar en las actividades del centro, así como aplicar programas de trabajo preparados por el tutor/a o especialistas y participar en la elaboración y aplicación de tareas	Educadores y educadoras de	

Etapa educativa	Normativa	(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
		<p>Escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad para el alumnado que presente un desfase de más de un ciclo en su nivel de competencia curricular</p>	<p>específicas relacionadas con: autonomía personal, adquisición de hábitos, de higiene, habilidades sociales, habilidades de vida, etc.; participar en el PEC; conocer los objetivos y contenidos de los programas para adecuar su tarea de colaboración con el resto de la plantilla; proporcionar elementos de información sobre la actuación del alumnado con objeto de adaptar y mejorar su proceso de aprendizaje.</p>	<p>educación especial</p>	
		<p>Adaptación curricular como la flexibilización de la permanencia en un curso, en un ciclo o en toda la etapa para el alumnado con altas capacidades intelectuales</p>	<p>Colaboración en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal en alumnos que se encuentran en situación de riesgo, interviniendo directamente con los jóvenes o niños, sus familias y los agentes sociales del entorno.</p>	<p>Integradores e integradoras sociales</p>	
			<p>Realizar, teniendo en cuenta el diagnóstico médico, la valoración motriz de la persona usuaria para establecer su grado de afectación; elaborar los programas de recuperación y adaptación para mejorar la autonomía personal, y duro a término el tratamiento específico que este requiere e informar y asesorar las familias, si procede, y colaborar con otras profesionales, servicios y especialistas.</p>	<p>Fisioterapeutas</p>	
<p><b>Ed. Infantil, Primaria y Secund.</b></p>	<p>Artículo 17 del Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios</p>	<p>USEE (Unidades de Soporte a la Educación: Especial) como recurso organizativo de atención a los alumnos que presentan NEE susceptibles de ser escolarizados en centros específicos.</p>	<p>Favorecer la integración de alumnos que presentan NEE en el entorno ordinario. Los profesionales de la USEE se habrán de coordinar con el resto del profesorado del centro en relación a los contenidos, las actividades y los materiales que se elaboren específicamente. Por la singularidad de su proceso de aprendizaje se habrán de prever adaptaciones curriculares o modificaciones, si procede, que habrán de ser compartidas por todas las personas que tengan asignada la educación de estos alumnos. Se propone la figura del cotutor, el del tutor del grupo clase y el de la USEE, que contará con la colaboración del EAP para la atención de estos alumnos. De igual manera los cotutores serán los responsables del seguimiento de su proceso de aprendizaje, de ejercer la acción tutorial y de informar del seguimiento del proceso de aprendizaje</p>		<p>Artículo 17 del Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios</p>

Etapa educativa	Normativa	(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
	en Cataluña		a los padres o tutores legales.		en Cataluña
<b>Ed. Secund.</b>	El decreto 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza de educación secundaria obligatoria. (Pág. 21870), en el capítulo 4, artículo 13	<p>Agrupamientos flexibles, refuerzo en grupos ordinarios y desdoblamiento de grupos</p> <p>Adaptaciones curriculares, integración de materias por ámbitos, programas de diversificación curricular y otros personalizados para alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo</p> <p>Prolongación de un curso para alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo</p> <p>Atención específica mediante programas de inmersión para el alumnado de incorporación tardía que lo requiera</p> <p>Escolarización en un o dos cursos inferiores para el alumnado de</p>	<p>Atención a los alumnos que presentan más dificultades en el aprendizaje y, muy particularmente, a aquellos que necesitan apoyos educativos específicos para progresar en sus aprendizajes y para participar en las actividades ordinarias del centro, complementando las funciones que desarrollan los profesores de cada materia con respecto a la atención de las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje que presentan los alumnos.</p> <p>Atención al alumnado; apoyo técnico al profesorado y apoyo a la acción tutorial y a la orientación al alumnado. Puede colaborar con los tutores en: aplicación de estrategias para el conocimiento del grupo y del alumnado; atención y seguimiento del alumnado con dificultades específicas y del alumnado con escolarización compartida; desarrollo de sesiones de grupo; planificación y desarrollo de actividades de orientación escolar y profesional; el desarrollo del Programa de salud y escuela; realización de entrevistas con familias.</p> <p>Docencia y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y participarán en la comisión de atención a la diversidad y en la elaboración de los planes individualizados. Una vez cubiertas estas prioridades, si todavía tienen disponibilidad horaria, se habrán de sumar a otras actuaciones que el centro los asigne, en el conjunto de medidas dirigidas a la atención a la diversidad.</p>	<p>Profesorado de la especialidad de psicología y pedagogía y los maestros de pedagogía terapéutica</p> <p>El profesorado especialista en psicología y pedagogía</p> <p>Los maestros de pedagogía terapéutica</p> <p>El profesorado de unidades de apoyo a la educación especial</p>	Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación secundaria para el curso 2008-2009



Etapa educativa	Normativa	(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
		incorporación tardía que presente un retardo de dos o más años de escolarización  Adaptación curricular y flexibilización de la permanencia en un curso o en toda la etapa para alumnado con discapacidad, trastornos graves de conducta y altas capacidades intelectuales	<i>(Ya se ha especificado)</i>	Auxiliares de educación especial  Educadores y educadoras de EE  Integradores e integradoras sociales	
	Resolución del 12 de junio de 1998, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de enseñanza secundaria de Cataluña para el curso 1998-1999	UAC (Unidad de adaptación curricular) cuando el centro supera en un 10-15% los alumnos con dificultades de aprendizaje	Atención específica a un grupo reducido de alumnos con dificultades de aprendizaje que puedan seguir una adaptación curricular como mínimo en los créditos comunes de un ciclo correspondientes a las áreas de lengua catalana, lengua castellana, matemáticas y ciencias de la naturaleza o ciencias sociales.  Debería contemplarse la posibilidad de fusionar áreas con el fin de ofrecer actividades de enseñanza aprendizaje de tipos funcionales-globalizadoras, próximas a la experiencia de los alumnos, con predominio de los aspectos manipulativos o de aplicación práctica.	Incremento de uno o dos profesores más en la plantilla.	Resolución del 12 de junio de 1998, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de enseñanza secundaria de Cataluña

Etapa educativa	Normativa	(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
	Resolución del 18 de mayo de 2000, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación Secundaria de Cataluña para el curso 2000-2001	TAE (Talleres de Adaptación Escolar) como unidades escolares a las cuales se incorporan transitoriamente los alumnos que llegan tardíamente al sistema educativo de Cataluña	Priorización en la enseñanza de la lengua y de los elementos más básicos de nuestra cultura, con objeto de facilitar tan pronto como sea posible la integración normalizada de estos alumnos en los respectivos centros		Resolución del 18 de mayo de 2000, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación Secundaria de Cataluña para el curso 2000-2001
		UEC. Unidades externas de Escolarización	Destinadas a paliar algunos problemas de alumnos de 3º y 4º de ESO con problemas graves de adaptación al sistema escolar, ya sean derivados de situaciones sociales desfavorecidas o derivados de problemas mentales.	Entidades privadas sin ánimo de lucro que obtienen fondos públicos.	

Tabla 10. Profesionales de los centros educativos con funciones de atención a la diversidad

**Enseñanza Primaria. Profesionales:**

Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial para el curso 2008-2009.

- Maestros especialistas en educación especial
- Maestros especialistas en audición y lenguaje
- Maestros de unidades de apoyo a la educación especial
- Auxiliares de educación especial
- Educadores y educadoras de educación especial
- Integradores e integradoras sociales
- Fisioterapeutas

Respecto al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza de educación primaria (Pág. 21822) Capítulo IV, establece en el artículo 11 que:

a) La atención a la diversidad educativa se regirá por el principio de atención a la diversidad, base de una escuela inclusiva.

b) Los mecanismos que se pondrán en práctica para hacerla efectiva *serán organizativos, curriculares y metodológicos*. Entre estos mecanismos, deben considerarse *las adaptaciones del currículum*, como también *el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o los desdoblamientos de los grupos de alumnos*.

c) El Departamento de Educación pondrá las condiciones necesarias para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda lograr el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos del currículum y, por lo tanto, se asegurarán las medidas curriculares y organizativas adecuadas.

d) Asimismo, el alumnado con necesidades educativas especiales que lo requiera dispondrá de *adaptaciones que se apartan significativamente de los contenidos y de los criterios de evaluación*, con el fin de facilitarle la adquisición del currículum. Las mencionadas adaptaciones se efectuarán para conseguir el máximo desarrollo de las competencias básicas. La evaluación y la promoción del alumnado con estas adaptaciones tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en las programaciones adaptadas.

e) Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en el mismo ciclo previsto en el artículo 16.3, *el alumnado con programaciones adaptadas podrá ampliar su permanencia en la etapa de la educación primaria a un curso más, siempre que esto favorezca su integración socioeducativa*.

f) El alumnado de incorporación tardía será objeto de una *acogida personalizada* y de medidas organizativas y curriculares que permitan su integración escolar y el aprovechamiento de sus estudios, de acuerdo con las características personales, de aprendizaje y del contexto social. El acogimiento de este alumnado tendrá en cuenta de manera especial el aprendizaje lingüístico, el acceso al currículum común y los procesos de socialización. El desarrollo de estas medidas será en todo caso simultáneo a la escolarización del alumnado en los grupos ordinarios, según el nivel y evolución de su aprendizaje.

g) *El alumnado que presente un desfase de más de un ciclo en su nivel de competencia curricular, podrá ser escolarizado en un curso inferior al que le correspondería por edad. En caso de que supere este desfase se incorporará al curso que lo atañe por edad.*

h) La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá comportar tanto la **adaptación curricular como la flexibilización de la permanencia en un curso, en un ciclo o en toda la etapa**. El Departamento de Educación establecerá los requisitos de diagnóstico e informe para los diferentes casos.

### **Enseñanza Secundaria**

#### **Profesionales:**

Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación secundaria para el curso 2008-2009.

- Profesorado de la especialidad de psicología y pedagogía y los maestros de pedagogía terapéutica
- El profesorado especialista en psicología y pedagogía
- Los maestros de pedagogía terapéutica
- El profesorado de unidades de apoyo a la educación especial
- Auxiliares de educación especial
- Educadores y educadoras de educación especial
- Integradores e integradoras sociales

El decreto 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza de educación secundaria obligatoria. (Pág. 21870), en el capítulo 4, artículo 13 establece que:

a) La educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de la educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad tienen como objetivo atender las necesidades educativas de cada alumno por poder lograr las competencias básicas, los objetivos educativos y los contenidos de la etapa. Ni la diversidad sociocultural del alumnado, ni la diversidad en el proceso de aprendizaje, ni las discapacidades, pueden suponer ningún tipo de discriminación, que los impida conseguir los objetivos previstos y la titulación correspondiente.

b) Entre las medidas de atención a la diversidad se preverán **agrupamientos flexibles**, el **refuerzo en grupos ordinarios**, el **desdoblamiento de grupos por reducir la ratio cuando haga falta**, las **adaptaciones curriculares**, la **integración de materias por ámbitos**, **programas de diversificación curricular** y **otros programas personalizados para aquellos alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo**.

c) La escolarización de los alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo en la etapa de educación secundaria obligatoria **se podrá prolongar un curso más del previsto a todos los efectos, siempre que esto favorezca la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria**.

d) La escolarización del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo tendrá en cuenta sus circunstancias, la edad, conocimientos y el historial académico. Cuando este alumnado presente grandes carencias en lengua catalana recibirá una atención específica mediante **programas de inmersión simultáneamente a su escolarización en los grupos ordinarios**, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

e) El alumnado de incorporación tardía que presente un retardo de dos o más años de escolarización, **podrá ser escolarizado en un o dos cursos inferiores a los que le correspondería por edad**, siempre que esta escolarización le permita acabar la etapa en los límites de edad establecidos a todos los efectos. Para este alumnado se establecerán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten la integración escolar y la recuperación del desfase de escolaridad, y le permita continuar con éxito los estudios.

f) La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá comportar tanto **la adaptación curricular como la flexibilización de la permanencia en un curso o en toda la etapa**. El Departamento de Educación establecerá los requisitos para la detección, la evaluación y los informes para la regulación de los expedientes académicos en cada caso.

g) La escolarización del alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta, podrá **comportar tanto la adaptación curricular como la flexibilización de la permanencia en un curso o en toda la etapa**. El Departamento de Educación establecerá los requisitos para la detección, la evaluación y los informes para la regulación de los expedientes académicos para los diferentes casos.

h) Las medidas de atención a la diversidad que los centros adopten, formarán parte del proyecto educativo del centro.

i) Los centros podrán organizar **programas flexibles de diversificación curricular**, para el alumnado que necesite una organización diferenciada de la establecida en el centro, con respecto a los contenidos y a los criterios de evaluación para que se logren los objetivos y competencias básicas de la etapa y favorecer la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria. Asimismo, el Departamento de Educación podrá autorizar **programas de diversificación curricular que comporten una organización curricular y un horario de permanencia en el centro diferente**, ya sea porque comparten la escolaridad ordinaria con otras actividades externas al centro o porque los centros organizan otras actividades que favorecen continuar con éxito los estudios y que requieren una organización, diferente. En estas situaciones, la evaluación se ajustará al que establezca el programa de diversificación curricular.

Los programas se enmarcan en tres grandes ámbitos: un ámbito de carácter **lingüístico y social; un ámbito científico y tecnológico; y un ámbito práctico**, que se podrán desarrollar, también, agrupándolos mediante proyectos interdisciplinarios. El alumnado cursará un mínimo de tres materias del currículum ordinario en un grupo ordinario del curso correspondiente.

### **Funciones profesionales de los centros educativos para la atención a la diversidad**

#### **1. A. Personal del centro de Educación Infantil y Primaria:**

Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación infantil y primaria y de educación especial para el curso 2008-2009.

##### **- Maestros especialistas en educación especial**

Los maestros especialistas en educación especial deben priorizar, de acuerdo con el personal de dirección y la comisión de atención a la diversidad, la atención al alumnado discapacitado y al alumnado con necesidades educativas específicas, apoyando al profesorado en la planificación y desarrollo de las actividades del grupo clase por favorecer la participación de todo el alumnado en las actividades en el aula ordinaria.

##### **- Maestros especialistas en audición y lenguaje**

Los maestros especialistas de audición y lenguaje deben priorizar la atención específica al alumnado con retardos y trastornos en el habla, la comunicación y el lenguaje.

Sus funciones son las descritas para los maestros especialistas de educación especial en relación con el alumnado con retardos y trastornos en la comunicación, el habla y el lenguaje.

En los centros ordinarios con agrupamiento del alumnado sordo, centrarán su intervención en el apoyo al alumnado sordo en los aprendizajes vinculados a las diferentes áreas curriculares y en la atención de logopedia específica o ambas. Además, tendrán el asesoramiento especializado del centro de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA) del sector.

##### **- Maestros de unidades de apoyo a la educación especial**

En los centros que dispongan de unidades de apoyo a la educación especial los profesionales asignados a estas unidades centrarán su intervención a desarrollar actuaciones que faciliten, tanto

cómo sea posible y adecuada, la participación del alumnado de la unidad en las actividades del aula ordinaria y del centro.

#### **- Auxiliares de educación especial**

Corresponde a los auxiliares de educación especial:

- Ayudar el alumnado con necesidades educativas especiales en sus desplazamientos por el aula y por el centro en general, y fuera del centro, si hace falta, con su medio de movilidad (silla de ruedas, caminadores, bastones...).
- Ayudar el alumnado en aspectos de su autonomía personal (higiene, alimentación...) con objeto de garantizar que puedan participar en todas las actividades.
- Realizar los tratamientos específicos del alumnado en el centro docente.

#### **- Educadores y educadoras de educación especial**

Corresponde a los educadores y educadoras de educación especial:

- Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales porque pueda participar en las actividades que organice el centro docente, así como aplicar programas de trabajo preparados por el tutor/a o especialistas y participar en la elaboración y aplicación de tareas específicas relacionadas con: autonomía personal, adquisición de hábitos, de higiene, habilidades sociales, movilidad y desplazamientos, estimulación sensorial, habilidades de vida, transición a la vida adulta y preparación para el mundo laboral, escolaridad compartida en centros ordinarios/centros de educación especial.
- Participar en el proyecto educativo del centro.
- Conocer los objetivos y contenidos de los programas por tal de poder adecuar de la mejor manera posible su tarea de colaboración con los maestros-tutores y los especialistas.
- Proporcionar a los maestros-tutores y especialistas elementos de información sobre la actuación del alumnado, con objeto de adaptar y mejorar su proceso de aprendizaje.

#### **- Integradores e integradoras sociales**

Los integradores e integradoras sociales colaboren en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal en alumnos que se encuentran en situación de riesgo, interviniendo directamente con los jóvenes o niños, sus familias y los agentes sociales del entorno.

#### **- Fisioterapeutas**

Corresponde a los y las fisioterapeutas:

- Realizar, teniendo en cuenta el diagnóstico médico, la valoración motriz de la persona usuaria para establecer su grado de afectación.
- Elaborar los programas de recuperación y adaptación por mejorar la autonomía personal, y duro a término el tratamiento específico que este requiere.
- Informar y asesorar las familias, si procede, y colaborar con otras profesionales, servicios y especialistas.

### **2. A. Personal del centro Educación Secundaria:**

Resolución del 30 de junio de 2008 por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de educación secundaria para el curso 2008-2009.

#### **- Profesorado de la especialidad de psicología y pedagogía y los maestros de pedagogía terapéutica**

La atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado. El profesorado de psicología y pedagogía y los maestros de pedagogía terapéutica se

deben dedicar, prioritariamente, a los alumnos que presentan más dificultades en el aprendizaje y, muy particularmente, a aquellos que necesitan apoyos educativos específicos por progresar en sus aprendizajes y por participar en las actividades ordinarias del centro, complementando las funciones que desarrollan los profesores de cada materia con respecto a la atención de las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje que presentan los alumnos. Por lo tanto, los alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a discapacidades o con graves dificultades de aprendizaje son los primeros que se deben beneficiar de la intervención de estos especialistas.

#### **- El profesorado especialista en psicología y pedagogía**

El profesorado especialista en psicología y pedagogía debe distribuir su horario lectivo entre las actividades siguientes:

1. Atención al alumnado
2. Apoyo técnico al profesorado
3. Apoyo a la acción tutorial y a la orientación al alumnado

El profesorado de psicología y pedagogía puede colaborar con los tutores en:

- a. La aplicación de estrategias para el conocimiento del grupo y del alumnado,
- b. La atención y el seguimiento del alumnado con dificultades específicas y del alumnado con escolarización compartida,
- c. El desarrollo de sesiones de grupo,
- d. La planificación y el desarrollo de actividades de orientación escolar y profesional, principalmente al final de cada etapa escolar,
- e. El desarrollo del Programa de salud y escuela,
- f. La realización de entrevistas con familias.

El profesorado de psicología y pedagogía también puede colaborar en la coordinación de la acción tutorial.

#### **- Los maestros de pedagogía terapéutica**

Los maestros de pedagogía terapéutica deben distribuir su horario lectivo entre las actividades siguientes:

1. Docencia
2. Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

Una vez cubiertas estas prioridades, si todavía tienen disponibilidad horaria, estos especialistas se habrán de sumar a otras actuaciones que el centro les asigne, en el conjunto de medidas dirigidas a la atención a la diversidad.

Los maestros de pedagogía terapéutica participarán en la comisión de atención a la diversidad y en la elaboración de los planes individualizados.

#### **- El profesorado de unidades de apoyo a la educación especial**

En los centros que dispongan de unidades de apoyo a la educación especial los profesionales asignados a estas unidades centrarán su intervención a desarrollar actuaciones que faciliten, tanto como sea posible, la participación del alumnado de la unidad en las actividades del aula ordinaria y del centro.

Elaborar, con la colaboración del EAP y del profesorado del centro, el plan de atención educativa al alumnado atendido por los profesionales de la USEE: prioridades educativas, estrategias por facilitar su participación en las actividades del aula ordinaria y del centro, actividades de atención individual o en grupo reducido, criterios de seguimiento y de evaluación...

- Elaborar materiales específicos o adaptados que faciliten el aprendizaje y la participación del alumnado en las actividades del grupo ordinario.
- Acompañar los alumnos en su participación en las actividades del aula ordinaria.
- Desarrollar las actividades específicas, individuales y en grupo reducido, que los alumnos de la unidad requieran.
- Formular las propuestas de adaptaciones curriculares y planes individualizados y las adaptaciones de grupo para el alumnado atendido por los profesionales de la USEE.
- Colaborar en la tutoría individual del alumnado que atiende.

#### **- Auxiliares de educación especial**

Corresponde a los auxiliares de educación especial:

- Ayudar el alumnado con necesidades educativas especiales en sus desplazamientos por el aula y por el centro en general, y fuera del centro, si hace falta, con su medio de movilidad (silla de ruedas, caminadores, bastones...).
- Ayudar el alumnado en aspectos de su autonomía personal (higiene, alimentación...) con objeto de garantizar que puedan participar en todas las actividades.
- Realizar los tratamientos específicos del alumnado en el centro docente.

#### **- Educadores y educadoras de educación especial**

Corresponde a los educadores y educadoras de educación especial:

- Apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales porque pueda participar en las actividades que organice el centro docente, así como aplicar programas de trabajo preparados por el tutor/a o especialistas y participar en la elaboración y aplicación de tareas específicas relacionadas con: autonomía personal, adquisición de hábitos, de higiene, habilidades sociales, movilidad y desplazamientos, estimulación sensorial, habilidades de vida, transición a la vida adulta y preparación para el mundo laboral, escolaridad compartida en centros ordinarios/centros de educación especial.
- Participar en el proyecto educativo del centro.
- Conocer los objetivos y contenidos de los programas por tal de poder adecuar de la mejor manera posible su tarea de colaboración con los maestros-tutores y los especialistas.
- Proporcionar a los maestros-tutores y especialistas elementos de información sobre la actuación del alumnado, con objeto de adaptar y mejorar su proceso de aprendizaje.

#### **- Integradores e integradoras sociales**

Los integradores e integradoras sociales colaboren en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal en alumnos que se encuentran en situación de riesgo.



Tabla 11. Equipos no adscritos al centro educativo de atención a necesidades educativas especiales y específicas (AD.II.7 y AD.II.8)

(Qué se hace)		(Quién lo hace)	Normativa
EAP - Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica	Evaluación, seguimiento y orientación del alumnado, sobre todo para aquel con necesidades educativas especiales y asesoramiento al profesorado de los centros docentes	Equipo multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, psicopedagogo, fisioterapeuta)	Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya  Resolución de 20 de julio de 2007, por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los servicios educativos (EAP, CRP, Cda, CREDA y ELIC)
CRP – Centros de recursos pedagógicos	Apoyar a la actividad pedagógica de los centros y a la tarea docente del profesorado	Funcionarios docentes de los cuerpos de maestros y profesores de enseñanza secundaria	
CREDA- Centro de recursos educativos para deficientes auditivos	Colaboración con los centros docentes para que la tarea del profesorado se adecue a las necesidades educativas del alumnado con deficiencias auditivas graves y permanentes o con trastornos del lenguaje	Logopedas itinerantes, con titulación o diploma de especialista en audición y lenguaje, psicopedagogos y audioprotesistas	
ELIC- Equipos de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social	Prioridades específicas: Aula de acogida; centro acogedor; dinamizar la figura del coordinador/a de lengua, interculturalidad y cohesión social de centro y colaborar en el trabajo de red que establezcan; planes educativos de entorno; apoyo al Plan de Inmersión; apoyo a la implantación de los nuevos currículos en su ámbito de conocimiento; potenciar la colaboración con los planes de formación de zona.		
CREC – Centro de recursos educativos de ciegos	Valoración de las necesidades educativas del alumnado con déficit visual, atención al alumnado con déficit visual, orientación al profesorado sobre la atención al alumnado con déficit visual, asesoramiento a los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica de sector en materia de atención al alumnado con déficit visual y atención y orientación a las familias.	El EAP de deficientes visuales y el Programa de maestros itinerantes para alumnos con déficit visual	
Aulas hospitalarias	Atienden a los niños y jóvenes enfermos hospitalizados en su necesidad educativa de acuerdo con el tiempo de estancia y el estado clínico de cada cual.		--  <i>(El CREC mantiene un convenio de colaboración con el Departamento de Educación y la ONCE).</i>  Resolución EDC/1151/2006, de 18 de abril, de modificación de la Resolución de 29 de diciembre de 1997, por la cual se clasifican como de especial dificultad

(Qué se hace)		(Quien lo hace)		Normativa
				determinados puestos de trabajo del cuerpo de maestros en los centros públicos de Catalunya, y la Resolución EDC/413/2006, de 21 de febrero, por la cual se actualiza la clasificación mencionada. (Corrección de error en el DOGC núm. 4748, Pág. 44933, de 26.10.2006).
SAAM- Servicio de atención alumnos motrices	Apoyo a la tarea docente del profesorado, y a la actividad pedagógica de los centros para la adecuación de su actuación a las necesidades educativas especiales del alumnado con graves dificultades motrices. También da atención y orientación a este alumnado y a sus familias			--- (Servicio en fase de experimentación)
Servicio de atención alumnado con trastornos generalizados del desarrollo y trastornos de conducta	Apoyan la actividad de los profesionales de la educación para contribuir a adecuar su actuación a las necesidades de este alumnado.			--- (Servicio en fase de experimentación)
UTAC- Unidad de técnicas aumentativas de la comunicación	Atención a las personas con discapacidad motriz que requieren formas aumentativas y alternativas de comunicación y de acceso al ordenador, juego adaptado y movilidad asistida			--- (El departamento de educación tiene un contrato de servicio con la UTAC)
CDIAP- Servicio de atención precoz	Actuaciones asistenciales y preventivas dirigidas a los niños, desde la concepción y hasta los 6 años, que presentan algún trastorno en el desarrollo o se encuentra en situación de riesgo de sufrirlo	Equipo multidisciplinar. Tienen formación en desarrollo infantil y diferentes especializaciones: fisioterapia, logopedia, trabajo social, psicología clínica, neuropsiquiatría y otras.	Departamento de acción social y ciudadanía	DECRETO 261/2003, de 21 de octubre, por el cual se regulan los servicios de atención precoz. (DOGC núm. 4002 publicado el 04/11/2003)

#### 4.4. Grado de externalización y de sectorización

Tal como se pone de manifiesto en la tabla 12, los servicios educativos en *Catalunya* son gestionados por diferentes administraciones (educativas, locales, etc.). Sólo en el caso de las Unidades Externas de Escolarización (UEC), pensadas para alumnos de 3º y 4º de ESO con graves problemas de adaptación al sistema escolar, o bien, problemas derivados de situaciones sociales muy desfavorables o problemas mentales; el *Departament d'Educació* tiene establecido un convenio con entidades privadas sin ánimo de lucro financiadas con fondos públicos. Este es el caso de la empresa MAIN de Terrassa y Sabadell o el Casal del Raval en el Raval barcelonés.

En cuanto a la sectorización, es decir a la coordinación de los diferentes sectores (educativo, social etc.) que inciden en la posibilidad de ofrecer una atención a la diversidad desde un enfoque integral, es remarcable la coordinación de las instancias educativas con el *Departament d'acció social i ciutadania*, mientras que la coordinación se convierte en más puntual con las instancias vinculadas al *Departament de treball o Justícia*.

En los últimos años y con la progresiva implantación de las zonas educativas, la sectorización va ganando en importancia y se producen nuevas instancias de coordinación que surgen ante problemas específicos (de vivienda, de trabajo de los padres, de salud, etc.) que permiten abordar la educación desde una perspectiva cada vez más integral.

Tabla 12. Sectorización. Red de centros y servicios de apoyo en los procesos de orientación y de derivación

Consejerías	Centros o servicios	Resumen de la participación y los apoyos que nos pueden ofrecer
Acción social y ciudadanía	ICASS (Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales): CAD (Centros de Atención a las personas con Discapacidad) y CDIAP (Centros de desarrollo infantil y Atención Precoz)	<p>El ICASS como organismo oficial presenta en su red de centros, dos de ellos estrechamente vinculados a la infancia y las personas con discapacidad, estos son:</p> <p>CAD: Valoración del grado de minusvalía y tramitación del certificado oficial; información y orientación sobre sus necesidades; orientación sociolaboral y profesional.</p> <p>CDIAP: Valoración, diagnóstico y intervención en los trastornos vinculados a la primera infancia (0 a 6 años); prevención, seguimiento y apoyo en el desarrollo infantil; orientación y asesoramiento a las familias; coordinación con los diversos profesionales y agentes educativos</p>
	CSS (Centros de Servicios Sociales)	Orientación y seguimiento de familias y personas con riesgo de exclusión social; tramitación de ayudas económicas o becas; colaboración en temas como absentismo escolar, problemas de conducta, dificultades en las relaciones familiares y personales, maltratamientos físicos o psicológicos, desatención familiar, falta de hábitos de higiene y alimentación, falta por parte de los padres de un seguimiento sanitario de su hijo, ...
	DGAM (Dirección General de Atención al Menor): EAIA (Equipos de Atención a la infancia y la adolescencia en alto riesgo de exclusión social)	La DGAM de su red de centros presenta los EAIA con equipos que se responsabilizan de una parte más técnica como el seguimiento de los diferentes programas de acogida, los casos de maltrato graves y continuados, la evolución de las familias cuyos hijos están en centros de acogida o familias adoptivas; y una parte más administrativa ya que tramitan la tutelas de niños en situación de riesgo social
	Fundaciones y asociaciones	<p>En función de la discapacidad o la enfermedad, existen números fundaciones y asociaciones como entidades que se ocupan de la representación de dichos colectivos, ofreciendo información, orientación, asesoramiento e incluso algunos recursos en función de las demandas y necesidades.</p> <p>Algunas fundaciones están vinculadas a editoriales o centros educativos y nos aportan en la orientación recursos, materiales e incluso propuestas de innovación.</p>

Consejerías	Centros o servicios	Resumen de la participación y los apoyos que nos pueden ofrecer
	Centros de acogida	Son residencias o centros destinados a niños y adolescentes con un alto riesgo social, en situación de urgencia, que necesitan una acogida residencial temporal.
	Servicios de acogida residenciales de urgencia	Servicio de acogida residencial que suplente temporalmente el hogar familiar en casos puntuales y de urgencia.
	Centros abiertos para niños y adolescentes	Servicios diurnos que realizan una tarea preventiva, fuera del horario escolar, dando soporte y estimulando y potenciando la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, compensando las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas.
	Centros residenciales de acción educativa	Servicio de acogida residencial, para la guardia y educación de sus usuarios mientras no pueden volver con su familia o se les está buscando una familia acogedora.
	Servicios de integración familiar	Servicios de mediación que tienen como finalidad la integración de los niños y adolescentes, en una familia.
	Centros ocupacionales y residenciales para personas con discapacidad	Servicio dirigido a facilitar a personas disminuidas en edad laboral que no hayan podido integrarse en el ámbito de trabajo una atención diurna.
	Centros de día para personas con discapacidades	Servicios de acogida diurna que prestan atención especializada a personas con graves disminuciones.
	Centros de adopciones y acogida	Tramitación del informe de Idoneidad de la familia, orientación y seguimiento del proceso de adopción o acogida; orientación educativa previa y posterior a la adopción o acogida. Estos centros también dependen de la consejería de Justicia.
	SIJ: Servicios de Información Juvenil	Dan respuesta a las demandas de los jóvenes en función de las necesidades de información que tengan.
Justicia	Centros de adopciones y acogida	Tramitación del informe de Idoneidad de la familia, orientación y seguimiento del proceso de adopción o acogida; orientación educativa previa y posterior a la adopción o acogida.
	Juzgados	Colaboración en los procesos de separación matrimonial para aquellos casos que se necesite un peritaje psicológico; colaboración y orientación en problemas de conducta disruptivas

Consejerías	Centros o servicios	Resumen de la participación y los apoyos que nos pueden ofrecer
Sanidad	CSMIJ (Centros de Salud Mental Infantil y Juvenil)	Prevención y promoción de la salud mental; diagnóstico, tratamiento psicológico y psiquiátrico, seguimiento, evolución; coordinación de los procesos de derivación a la red completaría.
	Otros	Hospitales, Aulas hospitalarias, Mutuas CAP (centros de atención primaria) CAS (centros de atención sociosanitaria)
Trabajo	FO: Centres especiales de trabajo para personas con discapacidad	S.O.I: Servicio Ocupacional de Inserción STO: Servicios de terapia ocupacional  Son una alternativa a la incorporación del sistema ordinario de trabajo. Destinado a aquellas personas que tienen una valoración de discapacidad equivalente al 65%, el tipo de trabajo que realizan se reparte entre ocupación terapéutica i actividades de ajuste personal i social
	Cursos de Formación Ocupacional	Se ofrecen en Centros Especiales de trabajo o bien en empresas ordinarias
	Servicios ocupacionales de inserción para colectivos con riesgo de exclusión social	Cursos de formación ocupacional para colectivos de riesgo de exclusión social
	Aulas talleres o UEE (unidades de escolarización externas)	Algunos ayuntamientos ofrecen la posibilidad de escolarización a jóvenes que no han finalizado la ESO a través de talleres. Actualmente estos talleres se están reconvirtiendo en UEE destinadas a jóvenes de 12 a 16 años que han abandonado la ESO, con la finalidad de una futura inserción laboral.
	Centros de Desarrollo Locales: PGS (programas de garantía social), PTT (programas de transición al trabajo)	Apoyo al desarrollo socioeconómico de las Ciudades. Hay centros destinados a la orientación, formación y promoción profesional a personas con riesgo de exclusión social y a jóvenes que no han finalizado los estudios obligatorios. Para ello promueven los PGS y los PTT, también ofrecen a los centros orientación y conferencia sobre orientación profesional.
	Empresas colaboradoras en las prácticas académicas y los programas de PGS y PTT	Numerosas empresas están vinculadas a centro educativos con Programas de Cooperación Educativa para la realización de las prácticas académicas.

También debemos tener en consideración los servicios vinculados a los ayuntamientos, propios de las regidurías de Educación, Cultura y Cooperación cuya función se basa en la información y el asesoramiento a todos los agentes implicados en los procesos de orientación en los centros educativos.

#### 4.5. Historia y tradición de la orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma

El 1 de enero de 1981 se producen las transferencias de la Administración del Estado a la *Generalitat de Catalunya* en materia de educación. Con anterioridad a esa fecha se pueden identificar en *Catalunya* tres iniciativas:

- *Servicios sociopsicopedagógicos* municipales en dos municipios de la comarca del *Baix Llobregat* (*Cornellà* y *Esplugues*) creados en 1973. Esta iniciativa se irá extendiendo significativamente durante el período 1979-1981 con el advenimiento de los ayuntamientos democráticos hasta alcanzar más de 30 municipios de diferente magnitud.
- Servicios de ámbito provincial denominados *SOEV* (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional), creados con carácter experimental por una Orden Ministerial de 30.4.1977.
- Equipos denominados *multiprofesionales* establecidos en *Catalunya* como consecuencia de un convenio entre el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, organismo autónomo del MEC) y diferentes entidades públicas y privadas en el marco del plan experimental de aplicación en todo el Estado de los principios y servicios contemplados en el Plan Nacional de Educación Especial de 1978.

El Real Decreto 2809/1980 de 3 de octubre dispone el traspaso de servicios y funciones del Estado a la *Generalitat de Catalunya* en materia de educación. Entre muchas otras cosas, se transfiere la elaboración y aprobación de orientaciones psicopedagógicas, así como los servicios dependientes del INEE.

En consecuencia, en el momento en que se producen las transferencias del Estado coexistían en *Catalunya* equipos de naturaleza, finalidades y ámbito de intervención muy diverso.

El 4.9.1981, el *Departament d'Ensenyament* hace pública una circular de la Secretaria General Técnica que establece criterios de actuación en el campo de la Educación

Especial. Esta circular constituye la primera regulación de los que ya se denominan *Equipos Multiprofesionales de Asesoramiento Psicopedagógico*. En el punto 4.1. de la Circular se definen los equipos, se establece la composición y el ámbito geográfico, los objetivos y la organización funcional. No se trataba tanto de un modelo de intervención como de la regulación mínima que requerían los servicios para ordenar su actuación.

El *Departament d'Ensenyament* inicia entre los años 1981 y 1984 el desarrollo de actuaciones que estructuran los equipos, aumentan su cobertura territorial por medio de sucesivas dotaciones de personal y configuran el modelo de intervención psicopedagógica anterior a la LOGSE. Brevemente enumeradas, estas actuaciones son las siguientes:

- Orden de 28.1.83, por la cual se establece un programa de homologación de servicios psicopedagógicos municipales. Este proceso de homologación culminaba con un convenio entre el *Departament* y el ayuntamiento correspondiente, mediante el cual se establecían la colaboración mutua y la respuesta conjunta a las necesidades, así como el compromiso de que progresivamente el *Departament* se haría cargo de los profesionales en ejercicio, contratados por el ayuntamiento.
- Orden de 20.5.83 (DOGC. 13.7.1983) que crea *los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)* como órganos técnicos de carácter interdisciplinario en el sistema educativo de *Catalunya*. Esta Orden, crea los *EAP*, regula su intervención psicopedagógica en las escuelas, les asigna funciones, establece su dependencia orgánica y funcional y señala las formas de acceso. Los anteriores *Equipos Multiprofesionales de Asesoramiento Psicopedagógico* y los *SOEV*, son asimilados a los *EAP*. Esta Orden supone que los equipos dejan de estar exclusivamente vinculados a la educación especial para integrarse definitivamente en el sistema educativo ordinario.
- *Decret* 117/1984 de 17 de abril (DOGC. 435, 18.5.84) sobre ordenación de la Educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario. Este *Decret* confirma y ratifica lo que dispone la Orden de 20.5.1983 y atribuye, por vez primera a los *EAP* la elaboración de dictámenes de escolarización de alumnos con necesidades especiales.



- En mayo de 1984 los gabinetes de Ordenación educativa de Primaria, Bachillerato y FP llegan al acuerdo de desarrollar un único servicio de asesoramiento y orientación psicopedagógica para los diferentes niveles de enseñanza no universitaria, de composición multidisciplinaria y intervención sectorizada. Como consecuencia, a inicios del curso 1984-85, la dirección general de Formación Profesional, convoca un concurso público para dotar los *EAP* con profesionales destinados a la intervención en los Institutos de FP. Se trata del inicio de la intervención de los *EAP* en secundaria.
- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 31.7.84 por la cual se establecen las líneas básicas de actuación de los *EAP*. Se puede afirmar que este documento, recogiendo la experiencia acumulada, configura por vez primera un modelo de intervención psicopedagógica que caracterizará la siguiente década. Se trata de un modelo de intervención sectorial y multidisciplinar, de atención directa, único para todos los niveles obligatorios, con funciones que van desde la prevención educativa y la evaluación psicopedagógica hasta la valoración de las necesidades del sector. En cierto modo se atribuye a los *EAP* un papel implícito de agentes de innovación pedagógica.

El período 1984-1994 es de consolidación y extensión de la red. Apenas se producen cambios significativos en los *EAP*, dejando aparte la progresiva implantación por todo el territorio, a nivel comarcal, subcomarcal o local.

A partir de la promulgación de la LOGSE, de la normativa básica que la desarrolla y, en *Catalunya*, del *Decret 75/92* de 9 de marzo (DOGC. 1578, 3.4.1992) por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, se hace necesario redefinir las funciones de los servicios educativos, su ámbito de actuación, el acceso, la permanencia del personal y su dependencia en el organigrama del *Departament d'Ensenyament*, aprovechando la experiencia adquirida en el funcionamiento de estos servicios. La publicación del *Decret 155/1994*, de 28 de junio, (DOGC. 1918 de 08.07.1994) apunta a esas finalidades.

El nuevo marco normativo introdujo cambios que aún hoy en día son vigentes:

- Redefinió las funciones de los *EAP* dentro del conjunto de los servicios educativos en la línea de acotarlas más claramente al campo de la atención a la diversidad y también introdujo la necesidad de relacionarse con otros servicios del sector.
- Ratificó, de manera definitiva, el asesoramiento desde un servicio exterior a los centros, tanto a primaria como a secundaria.
- Permitió la funcionarización de los profesionales de los *EAP*, aprovechando la posibilidad de incluir esos profesionales en el cuerpo de profesores de secundaria en la especialidad de psicología y pedagogía creada por la LOGSE. Anteriormente, los profesionales de los *EAP* eran contratados laborales o profesores de primaria en comisión de servicios. A partir del decreto se crean plazas singulares de trabajo para funcionarios y se ocupan como destino definitivo a partir de concursos de méritos específicos.
- Introdujo la estructura jerárquica dentro de los propios equipos con la inclusión de la figura del director/a nombrada mediante un procedimiento similar al de los centros educativos.
- Representó un proceso de estabilización y normalización de los *EAP*, los situó dentro de una red de servicios, les adjudicó una parte concreta de la tarea de apoyo a los centros (la atención a la diversidad) y les implicó en otros procesos de decisión administrativa, fundamentalmente la escolarización.

Todo ello aportó ventajas, pero también -desde ciertas perspectivas y en comparación con las líneas básicas del 1984- el inconveniente de limitar notablemente las funciones y relacionarlas más con las necesidades de la propia administración. Se podría decir que después del citado *Decret 155/1994*, los *EAP*, aún manteniendo aspectos sustanciales del modelo de intervención (multidisciplinar, sectorial, atención directa, servicio a todos los niveles obligatorios, etc.) han sido más decididamente que antes un instrumento para la aplicación de las políticas educativas de la administración.

Por lo que se refiere a la atención a la diversidad en secundaria, en *Catalunya* no se optó

por la creación del Departamento de Orientación. A partir del 1994-95, los IES se fueron dotando de profesores de Psicología y Pedagogía que, manteniendo un cierto grado de docencia destinada a la atención directa a algunos alumnos, asesoran al resto del profesorado y colaboran -especialmente con la coordinación pedagógica- en las decisiones relativas a la atención a las diversas necesidades del alumnado. Asimismo, los Institutos se dotaron con maestros de la especialidad de pedagogía terapéutica. El *Decret 299/1997*, de 25 de noviembre (DOGC. 2528, 28.11.97) sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales estableció definitivamente esta cuestión fijando que “*los centros docentes ordinarios de secundaria dispondrán de lugares de trabajo de profesorado de secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía y lugares de trabajo reservados a los maestros, especialidad pedagogía terapéutica.*” La intervención externa del *EAP*, habitualmente con una frecuencia semanal, completa la presencia de estos especialistas y constituye, junto con la coordinación pedagógica y otros profesores del centro, la *Comisión de Atención a la Diversidad*, cuya función es establecer, de acuerdo con los recursos disponibles, las medidas de apoyo individual y colectivo a los alumnos y grupos que lo necesitan.

Esta estructura y organización se ha mantenido, a grandes rasgos, durante los últimos diez años, momento en el que el *Departament d'Educació* (cambió *Ensenyament* por *Educació*, el 2005), se vio obligado a adecuar algunas políticas a las nuevas demandas sociales. Con la progresiva incorporación de alumnado procedente de la inmigración y la aparición de nuevas formas de exclusión social, el *Departament* se propuso fomentar la integración del alumnado y la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular en la enseñanza en un marco plurilingüe. Para dar respuesta a estos objetivos se consideró conveniente la creación de un nuevo servicio educativo en 2005 (*Decret 180/2005*, de 30 de agosto, DOGC núm. 4460, de 1.9.2005): los *Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua y Cohesión Social* (ELIC), encargados de desempeñar funciones de colaboración, asesoramiento y apoyo en relación a los aspectos lingüísticos, interculturales y de cohesión social.

Actualmente se encuentra en trámite en el *Parlament de Catalunya*, el proyecto de Ley de Educación de Catalunya. El artículo 74 se refiere a los servicios educativos y, en cuanto al asesoramiento y la intervención psicopedagógica, dice textualmente: “En el marco de lo que prevé esta Ley, el *Departament d'Educació*, regula la estructura y las

funciones de los servicios de apoyo a:

- a) la actividad educativa que tiene por objeto el asesoramiento psicopedagógico
- b) la orientación a las familias en la escolarización del alumno/a que presenta necesidades educativas específicas, particularmente del alumnado con discapacidad
- c) la adecuada escolarización del alumnado inmigrante o con riesgo de exclusión social, especialmente en el ámbito de la integración lingüística.”

La ley establece también, en diversos ámbitos, procesos de corresponsabilización con los Ayuntamientos. En el caso de los servicios educativos, estas políticas harán posible, probablemente, el proceso inverso al que se dio a partir de 1983, de progresivo cambio de titularidad de los equipos municipales. Si la Ley finalmente establece la corresponsabilidad con la administración local en el ámbito de los servicios de apoyo, la titularidad continuará siendo del *Departament d'Educació*, pero la gestión se desarrollaría en el territorio.

También, como se ha apuntado, la Ley consolida el concepto de zona educativa y lo dota de funciones más claras y precisas como instancia de coordinación y de educación comunitaria en un intento de situar los problemas educativos en el seno de la comunidad y no reducirlos al ámbito del centro. En el marco de las zonas educativas, se arbitra también la coordinación, ya existente, entre los equipos de asesoramiento y apoyo a la escuela (internos y externos) y los centros de recursos específicos (auditivos: CREDA, visuales: CREC, pedagógicos: CRP, entre otros).

Por último, la Ley sigue manteniendo una práctica iniciada en los últimos años y que consiste en la dotación multidisciplinar de profesionales de apoyo tanto a los equipos de asesoramiento externo como a los centros educativos. Así, se sigue considerando oportuna la participación las tareas de atención a la diversidad de fisioterapeutas, enfermeras, trabajadores y/o asistentes sociales que se deciden en función de las características de la población.

Todas las medidas anteriores se sitúan de forma inequívoca en el marco de esta nueva Ley al servicio de la inclusión educativa. Así se pone de manifiesto en la exposición de motivos cuando se especifica: “Entre los objetivos prioritarios de la Ley destaca el

hecho de que los centros educativos en *Catalunya* adecuen su acción educativa para atender la diversidad, las necesidades educativas específicas, promuevan la inclusión del alumnado y se adapten mejor a su entorno socio-económico”.

Esta declaración de intenciones se concreta de forma clara en diversos artículos. Concretamente en el artículo 44 cuando se refiere a los principios que rigen la educación: “equidad, inclusión, fomento de la cohesión social y respeto al derecho a la elección de centro; en el artículo 75 al hablar de la organización pedagógica de los centros y en el 78 en el que se exponen los criterios para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas o específicas o en el 81 en el que se detallan los principios que deben regir los proyectos educativos de los centros. En todos ellos se alude a la inclusión como principio orientador de los planes y las prácticas.

### III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

#### 1. Factores que han llevado a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE

En el caso de *Catalunya* resulta difícil sostener sin matices que se ha cambiado el modelo de Orientación y apoyo y se ha desarrollado un sistema distinto al de la LOGSE. Tanto los datos aportados por las personas entrevistadas como los que se desprenden de las normativas y disposiciones legales pueden producir confusión al respecto. De hecho, cuando les preguntamos de forma directa a nuestros informantes por el cambio, muchos insistieron en que tal cambio no existía. En cambio, cuando modificamos la pregunta y el foco de análisis y lo que preguntamos es si el modelo de asesoramiento y orientación en *Catalunya* es el que propuso la LOGSE, las respuestas son más claras. Nos inclinamos a pensar que esto es así por dos motivos fundamentales:

- La larga y asentada tradición del asesoramiento en *Catalunya* que, como hemos visto, ha estado fuertemente vinculada al desarrollo de los *EAP's*.
- La congruencia teórica del modelo de asesoramiento promovido desde los *EAP's* y la del modelo subyacente a la LOGSE

Ambos motivos llevaron a la administración catalana a optar por un modelo continuista en relación a los equipos existentes, es decir no se suprimieron los equipos de sector y no se modificó de forma sustancial el la orientación teórica que regía la práctica asesora y de orientación, a la vez que algunas de las medidas organizativas y estructurales que planteaba la LOGSE en materia de Orientación fueron adoptadas de forma parcial. Así, se creó, como ya hemos visto, la figura del profesional de psicología y pedagogía –con lo que se amplió el asesoramiento a secundaria, pero no se autorizaron los departamentos de orientación en secundaria. Se mantuvieron los *EAP's* pero, puesto que también se les asignó a secundaria, hubo que redefinir sus funciones. Todo ello generó una cierta confusión respecto al modelo que se estaba promoviendo, cuando no una manifiesta sensación de disgusto por la escasa claridad de las medidas que se tomaban.

Todos los datos del trabajo de campo, tanto los extraídos de las entrevistas como los que se desprenden de los grupos de discusión, confirman esta interpretación con ligeros matices. En algunos casos, el acento se pone en la imposibilidad de disolver los *EAP's*, en otros en la necesidad de preservar el modelo colaborativo y multidisciplinar. Finalmente, 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.

Podríamos concluir pues que la administración no cambió el modelo de asesoramiento después de aplicar la LOGSE, más bien, la LOGSE no se llegó a aplicar con todas sus consecuencias y se planteó una modificación ya en el mismo momento de su implantación. La modificación optaba por un modelo organizativo mixto de asesoramiento basado en la tradición ya existente y ratificaba un modelo teórico de asesoramiento y una concepción de la atención a la diversidad muy enraizados en esta tradición.

Precisamente, como hemos destacado en el apartado de historia, este modelo teórico de intervención fue para algunos el que más merma sufrió y las funciones de asesoramiento curricular y de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de impulso de la innovación que habían venido desarrollando los *EAP's* las que más rápidamente perdieron importancia. Sin embargo, del análisis documental se desprende que estas funciones pasaron a ser compartidas con los otros profesionales que integraron la Comisión de Atención a la Diversidad en los centros y que, por lo tanto, no desaparecieron aunque dejaron de estar principalmente atribuidas a los equipos de sector. A partir de los comentarios anteriores, resulta razonable inferir que los problemas fundamentales percibidos por los profesionales son achacables a la falta de una clara, negociada y revisable definición de funciones relativas al asesoramiento y la orientación atribuidas a cada uno de los profesionales (equipos e sector y profesores de psicología y pedagogía) y muy especialmente a la poca previsión de medidas reales y eficaces de coordinación entre estas distintas instancias del asesoramiento.

Finalmente, tanto del análisis documental como de los datos del estudio de campo se desprende un nuevo punto de inflexión, que tal vez sea demasiado cercano en el tiempo

para poder valorar en su correcta dimensión. En el año 2005 se crean, como hemos visto, los *Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua y Cohesión Social* (ELIC) y se refuerzan las estructuras de coordinación y trabajo en red de los distintos profesionales y equipos de apoyo que inciden en la atención a la diversidad y la mejora de los procesos educativos. Ciertamente, el detonante de este cambio es el acelerado proceso de inmigración y la aparición de nuevas situaciones de exclusión social asociados a nuevos problemas de aprendizaje y, se trata por ello de un reajuste de las políticas a los nuevos escenarios socio-económicos pero también es verdad que este reajuste vuelve a situar en primer plano de actualidad muchos de los principios largamente reclamados por los profesionales del asesoramiento y la orientación: coordinación, inclusión y equidad junto a la concepción de zona educativa e implicación de la comunidad.

## **2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela**

Más allá de los documentos y la normativa en la que de forma específica se regula el cambio y las medidas para su aplicación, no hemos encontrado documentos que avalen la difusión realizada por la administración para mejorar su conocimiento y comprensión en el año del cambio o en los inmediatamente posteriores (1994-2000).

Tampoco los informantes con los que hemos contactado han podido dar cuenta de estas medidas. En general, su opinión es que la concreción del modelo y la política educativa respecto a los sistemas de asesoramiento y apoyo se halla dispersa en diferentes documentos por lo que no resulta fácil su conocimiento e integración.

Sin embargo, a partir del año 2005, con la publicación del *Pacte Nacional Per a l'Educació* en cuya negociación participaron representantes de todos los sectores educativos y al que se le dio una amplia cobertura mediática, la situación ha cambiado de forma clara. Los resultados del Pacte son accesibles a través de la Web, se mencionaron de formas diversas en las instrucciones de inicio de curso que reciben todos los centros educativos y se han discutido nuevamente en el debate previo a la redacción de la nueva Ley de Educación.

Algo parecido está sucediendo con la nueva Ley, cuya difusión (tanto en Internet como en la prensa) es ya efectiva aún cuando todavía se halla en fase de debate parlamentario.



Tal vez, en parte debido a este cambio en la política de difusión, los profesionales a los que entrevistamos conocían mucho más los principios actuales que orientan las políticas educativas que los que orientaron las medidas tomadas en el momento del cambio. Aunque el efecto de recencia puede tener mucho que ver en la explicación de esta situación, lo cierto es que tampoco los protagonistas en aquella época del cambio, fueron capaces de explicar muy bien cómo se difundió más allá de remitirse a la normativa publicada.

Sin embargo, la propia naturaleza del cambio que, como ya hemos dicho, tenía mucho de continuidad con el modelo anterior ya vigente en la comunidad contribuyó a que, para la mayor parte de la comunidad educativa, la nueva situación fuese asimilada sin mayores problemas (lo que ciertamente no implica que el tránsito en los primeros años fuese fácil). Tal vez sea en la figura del profesor de psicología y pedagogía y su rol en los centros de secundaria, donde la indefinición todavía hoy se considera más flagrante<sup>3</sup> y dónde se echa claramente en falta acciones específicas para explicar con más claridad las aportaciones de la nueva figura.

Finalmente, no podemos olvidar la situación política en *Catalunya* que aporta algunas claves para comprender algunas de las decisiones en materia de política educativa tanto en la época del cambio como en los años posteriores. Hasta el año 2003, el partido de *Convergencia i Unió* estuvo en el poder durante 23 años consecutivos. A partir de este año, se inicia un gobierno en coalición con un presidente del PSC (Pasqual Maragall) seguido de otro, también en coalición con un nuevo presidente del PSC (José Montilla). Los cambios acaecidos desde el año 2005 son pues resultado de un nuevo escenario político, mientras que los referenciados para el año 1994 y 1997 fueron asumidos por un gobierno de *Convergencia i Unió* que los gestionó en continuidad con la política educativa que venía desarrollando desde hacía ya varios años.

---

<sup>3</sup> Véase al respecto el apartado de funciones del psicopedagogo de centro en la 5ª parte de esta memoria.

## IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

### 1. El sistema vigente

En base a los documentos consultados y después de analizar los resultados del trabajo de campo, es posible caracterizar el sistema vigente atendiendo a los principios que lo inspiran, a su organización y estructura y a las funciones que desempeñan los profesionales que lo integran. En los apartados siguientes desarrollaremos estos aspectos para finalmente establecer el modelo que subyace al sistema.

#### 1.1. Principios

Los principios que aparecen en los currículos renovados a partir de la LOE (*Decret*, 142/2007, *DOGC*: 29.06.2007), en la normativa de las instrucciones de inicio de curso (cada curso académico) y en los documentos que se recogen en las funciones de los distintos servicios de apoyo, se refieren a la atención a la diversidad como uno de los principios rectores de todas las etapas educativas, la educación inclusiva como uno de las metas a conseguir y la equidad y la cohesión social como uno de los objetivos irrenunciables de la educación. Para ello, se pretende que los centros tengan una mayor autonomía y mejores estructuras de coordinación e implicación en su comunidad.

En este sentido, el *Departament* ha publicado recientemente el documento “*Aprender juntos para vivir juntos*” en el que se definen las bases del plan de acción 2007-2010 para avanzar en la educación inclusiva.

#### 1.2. Organización y estructura

Tal como ya hemos apuntado los servicios educativos se organizan en servicios de sector o de zona (SEZ) y la figura del profesor de psicología y pedagogía que, además de su función docente, actúa con funciones asesoras dentro del centro educativo y que se coordina en los centros de secundaria con el profesional del *EAP* o el asesor *ELIC*, en el marco de la Comisión de atención a la Diversidad del centro.

Los servicios de sector o de zona, están formados en primer lugar por los equipos de asesores, entre los que se encuentran los *EAP* (Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) y los *ELIC* (Equipo de Lengua y Cohesión Social)

En segundo lugar se encuentran los servicios educativos específicos, de larga tradición en *Catalunya* como los *CREDA's* (Centros de Recursos Educativos para personas con Deficiencia Auditiva) i el *CREC* (Centro de Recursos educativos para personas ciegas)

En tercer lugar, se hallan los *CRP's* (Centros de recursos pedagógicos) que se encargan de la innovación, la formación y el asesoramiento en recursos educativos para el profesorado.

Por último, se cuenta también dentro de la red de servicios los campos de aprendizaje que se organizan en base a proyectos específicos y cumplen funciones de apoyo al resto de los servicios y a la comunidad educativa

La tabla 13 detalla los profesionales que integran estos servicios así como las funciones que desempeñan

Cabe recordar que estos equipos se coordinan en las reuniones de zona en las que se pacta el plan educativo de zona y se desarrollan los proyectos e iniciativas del plan de forma coordinada. Ésta es aún una medida estructural en fase de experimentación y expansión y por ello su aplicación en el territorio es todavía incipiente

Tabla 13. Profesionales de los servicios de zona y funciones

<p><u>CRP</u> Funcionarios docentes de los cuerpos de maestros y profesores de enseñanza secundaria</p> <p>La intervención del CRP se organizará priorizando las actuaciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dinamización e innovación educativa de los centros educativos y de la zona</li><li>• Asesoramiento en recursos para el profesorado y los centros educativos</li><li>• Formación permanente del profesorado</li></ul> <p>Las actividades propias de las extensiones de CRP han de constar en el plan de actuación de los servicios educativos de zona del centro de recursos pedagógicos al cual están adscritos.</p> <p><u>EAP</u> Psicopedagogos, psicólogos, pedagogos y, si es necesario, fisioterapeuta</p> <p>La intervención de los EAP se organizarán priorizando las actuaciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Inclusión i atención a la diversidad</li><li>• Evaluación, asesoramiento y transición entre etapas de los alumnos con NEE</li></ul>
---

- Dinamización y coordinación de seminarios de maestros de educación especial (MEE)

### ELIC

Funcionarios docentes de los cuerpos de maestros y profesores de enseñanza secundaria

La intervención del ELIC se organizará priorizando las actuaciones siguientes:

- Apoyo a las aulas de acogida
- Apoyo al centro acogedor
- Plan de inmersión
- Proyecto lingüístico de centre
- Apoyo a los planes educativos de entorno

Los CRP, EAP y ELIC también priorizarán las actuaciones relacionadas con el Proyecto de convivencia del centro.

El Servicio de Coordinación de Servicios Educativos, de la Dirección General de Innovación a través de la Web de los servicios educativos especificará concreciones, orientaciones, protocolos e instrumentos en relación con las distintas tareas comunes y específicas de los servicios educativos

### CREDA

#### *Unidad de valoración y orientación*

Psicopedagogos, especialistas en audición, lenguaje y comunicación, audioprotesistas y, si es necesario, maestros con diplomatura de logopedia o con reconocimiento oficial de la especialidad en audición y lenguaje.

Valoración y orientación psicolingüística, pedagógica y audioprotética a los alumnos con graves dificultades de audición y/o lenguaje.

Por lo que se refiere a los audioprotesistas de los CREDA desarrollan las funciones siguientes:

- Llevar a cabo la valoración de la capacidad auditiva del alumnado con diagnóstico de disminución auditiva con tal de conocer el grado de pérdida neurosensorial y/o conductiva crónica
- Prescribir y adaptar las prótesis auditivas
- Informar y asesorar a las familias y colaborar con todos los profesionales que participen en el proceso de aprendizaje, así como con los servicios y especialistas externos al centro docente.

Debido a la especificidad de sus funciones y con tal de contribuir a la aplicación de criterios comunes en cada uno de los CREDA, los psicopedagogos, por un lado, y los audioprotesistas, por otro, participarán en reuniones de trabajo convocadas por el Servicio de Coordinación de Servicios Educativos de la Dirección General de Innovación, las cuales, a lo largo del curso, se harán con periodicidad trimestral.

En el caso de alumnos que por sus características personales lo precisen se requerirá el trabajo colaborativo de los profesionales especialistas de otros servicios educativos específicos o servicios educativos de zona.

#### *Unidad de apoyo y seguimiento escolar*

Maestros con diplomatura de logopedia o con reconocimiento oficial de la especialidad en audición y lenguaje

Proporcionar atención directa a los alumnos con graves dificultades de audición, lenguaje y/o comunicación y orientación a las familias. También ha de orientar y asesorar al centre y al profesorado para facilitar su adecuación a las necesidades educativas específicas de este alumnado.

### CREC (convenio CREC-ONCE Barcelona)

#### *Unidad de valoración y orientación del alumnado*

Psicopedagogo/a o psicopedagogos especializados en deficiencias visuales, un trabajador/a social y, si es necesario, un maestro/a itinerante del programa de maestros itinerantes

- Identificación, diagnóstico y orientación de la atención de alumnado con discapacidad visual de nueva detección.
- Evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas derivadas de déficit visual (modelo "Valoración inicial de detección"), que se entregará al servicio educativo de zona y a la dirección del CREC.
- Seguimiento del alumno/a con déficit visual, que la comisión de detección determine, y que se recogerá en un informe (modelo "Seguimiento del alumno con déficit visual") que se entregará al EAP de sector y a la dirección del CREC.
- Valoración sistemática del proceso evolutivo del alumnado con déficit visual durante su escolaridad, como mínimo, en P-5, en 2º de primaria, en 6º de primaria y en 2º de ESO (PIA).
- Colaboración con el servicio educativo de zona en la elaboración de los dictámenes y en la orientación educativa del alumnado con discapacidad visual.
- Colaboración con los/las maestras itinerantes en la orientación educativa de alumnado con discapacidad visual.
- Colaboración con los/las maestros/as itinerantes y el servicio educativo de zona, en la orientación al centro en la adecuación curricular para los alumnos con discapacidad visual.
- Colaboración con los/las maestros itinerantes y el servicio educativo de zona en la valoración y la orientación para la promoción de curso del alumnado con discapacidad visual.
- Trabajo con las familias, que comporta dar información, orientación y asesoramiento para la toma de decisiones relacionadas con sus hijos o hijas.

Estas funciones incluyen todo el EAP de deficientes visuales, personal del *Departament d'Educació* i personal de la ONCE.

La dirección del CREC cuando un/a profesional, por características funcionales no pueda hacer una tarea determinada, la asignará otro miembro del equipo procurando que se mantenga la igualdad entre todos los miembros del equipo.

En el caso de alumnos que por sus características personales lo precisen se requerirá el trabajo en colaboración de los profesionales especializados de otros servicios educativos específicos o servicios educativos de zona.

Otras actuaciones que el EAP para deficientes visuales ha llevado a cabo son:

- Establecimiento de criterios de evaluación psicopedagógica para alumnado con necesidades educativas derivadas de un déficit visual, y grados de apoyo para facilitar estos criterios de evaluación.
- Actualización de las pruebas y de los protocolos de evaluación psicopedagógica.
- Estudio de las necesidades específicas de orientación para el alumnado con necesidades educativas derivadas de un déficit visual y propuesta de salidas prelaborales y laborales.
- Actualización de criterios sobre pautas de intervención del profesorado para un alumno/a con deficiencia visual en función del momento de su escolarización, i en función de sus características personales.
- Evaluación de los aprendizajes del currículum específico según los diferentes niveles educativos y/o el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Investigación de documentación, bibliografía e investigaciones relativas al déficit visual para hacer formación y difusión que sea de utilidad al CREC, al profesorado, a los SEZ y al alumnado con deficiencia visual y sus familias.

#### *Unidad de seguimiento escolar*

Profesores especializados en la atención a alumnos con deficiencias visuales

- Proporcionar atención directa, individualizada o en grupo reducido, al alumnado con ceguera, baja visión y disminución visual con deficiencias asociadas, escolarizado en centros ordinarios o en centros de educación especial.
- Proporcionar orientación a las familias de los alumnos con graves déficits visuales.
- Elaborar materiales educativos adaptados a las necesidades del alumnado con déficit visual.
- Aportar y catalogar recursos educativos dirigidos al alumnado con déficit visual.
- Proporcionar recursos educativos, orientación y asesoramiento al centro y al profesorado para facilitar su adecuación a las necesidades educativas específicas de los alumnos con graves déficits visuales.

#### *Unidad de tecnología, actualización y formación*

Formada por profesores especializados y, si es necesario, por técnicos en accesibilidad de la ONCE

Maestros con diplomatura de logopedia o con reconocimiento oficial de la especialidad en audición y lenguaje

- Gestionar y mantener la actualización de las tecnologías para el aprendizaje y el Conocimiento (TAC) aplicadas a la atención de estos alumnos.
- Gestionar y mantener el fondo documental y material, así como su actualización, por lo que se refiere a los temas relacionados con la atención de estos alumnos.
- Gestionar y coordinar la formación de acogida, la formación permanente interna de los profesionales del CREC, y de los asesoramientos a centros y profesorado de los alumnos con graves déficits visuales. Como servicio educativo específico de apoyo a la tarea docente del profesorado de este alumnado, el CREC ha de proporcionar:
  - Atención directa a los alumnos con déficit visual superior al 60% o que, a causa de la problemática personal, la unidad de valoración y orientación del CREC determine que han de recibir esta atención de la unidad de valoración y de seguimiento escolar del CREC.
  - Atención de seguimiento puntual a los alumnos con déficit visual pero con un 30-40% de resto visual que, a causa de la problemática personal, la unidad de valoración y orientación del CREC determine que han de recibir este tipo de atención de la propia unidad de valoración y orientación del CREC.
  - Atención de seguimiento continuado por parte de la unidad de valoración y atención del CREC a los alumnos de franja que, debido a su problemática personal, la unidad de valoración y orientación del CREC determine este tipo de seguimiento continuado.
  - Atención al alumnado con déficit visual correspondiente a la franja de 0-3 años, dentro del marco de colaboración establecido con los servicios de atención primeriza del sector.
  - Atención al alumnado con déficit visual correspondiente a los estudios postobligatorios, Bachillerato o ciclos formativos.
  - Orientación a las familias de los alumnos con déficit visual.
  - Apoyo a la tarea docente del profesorado de los centros de escolarización del alumnado con déficit visual, como pueden ser:
    - Colaboración con el centro con tal que el proyecto educativo (PEC) describa la implicación de la comunidad educativa en la educación del alumnado con déficit visual
    - Colaboración con el profesorado con tal que el proyecto curricular del centro (PCC) incluya recursos y estrategias educativas que favorecen la mejora de la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con déficit visual
    - Colaboración con los equipos directivos en el despliegue de medidas Organizativas dirigidas a dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado con déficit visual
    - Orientaciones con el fin que en el plan de acción tutorial (PAT) del centro se incluyan medidas específicas para el alumnado con déficit visual.
    - Participación, cuando haga falta, en la comisión de atención a la diversidad
    - Colaboración con los departamentos para que se tengan en cuenta las necesidades específicas de este

alumnado en el despliegue del currículum

- Colaboración con los equipos docentes, especialmente por lo que se refiere a las estrategias, metodologías y diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.
- Participación en las sesiones de evaluación de los equipos docentes en relación con este alumnado.
- La realización de otros encargos del *Departament d'Educació* no previstos en el plan de actuación en los cuales se registrará siempre por las instrucciones que se den en este aspecto. Hará falta garantizar la confidencialidad de los datos del alumnado y de sus familias, por la cual cosa si órganos o instancias no dependientes del *Departament d'Educació* solicitan informes de alumnos al CREC, se pedirá a los servicios territoriales correspondientes una autorización previa a su realización.

#### CdA

- Elaborar proyectos anuales o plurianuales que concreten el proyecto educativo del CdA y vertebren sus actuaciones como servicio público, haciendo que los centros educativos (alumnado y profesorado) puedan trabajar contenidos curriculares mediante metodologías Innovadoras.
- Participar en los grupos y actividades del plan de trabajo de la red de CdA que se concretan para mejorar la oferta educativa y optimizar los recursos disponibles.
- Recoger de manera sistemática (instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos) las valoraciones de los centros sobre el proyecto de trabajo desarrollado en el CdA y los recursos materiales y funcionales utilizados, para poder mejorar la atención educativa a los centros (alumnado y profesorado).
- Colaborar en la definición y desarrollo de los planes de dinamización de los programas de educación ambiental y del plan experimental de lenguas extranjeras.

### *1.3. Modelo teórico que subyace*

Como hemos visto, los documentos son bastantes claros en los principios que impulsan. Los resultados del trabajo de campo realizado confirman esta claridad puesto que desde el punto de vista de nuestros informantes no hay duda de cuáles son estos principios ni del modelo al que se refieren. Desde su perspectiva, el modelo que la Administración Educativa Catalana está impulsando hace hincapié en tres aspectos prioritarios: La atención a la diversidad, el Plan de inclusión y los servicios integrados, que se refieren a los planes de zona educativa.

Este es un ejemplo ilustrativo de lo que venimos comentando<sup>4</sup>:

*E1: el treball de les zones i el tema... del pla d'inclusió*

*E2 (A4) Un altre dels principis que regeix la política educativa és la inclusió, entesa en bona mesura, al meu entendre, com tots els alumnes a la mateixa escola*

---

<sup>4</sup> Todas las citas se presentan en su versión literal en lengua catalana, para respetar la fidelidad de los datos, si bien a continuación se ha añadido su traducción en lengua castellana para facilitar su lectura y comprensión.

*E2 (A2): L'actual política del Departament d'Educació busca conjugar els principis d'equitat i excel·lència per a tot l'alumnat*

---

*E1: el trabajo de las zonas y el tema... del plan de inclusión*

*E2 (A4): Otro de los principios que rige la política educativa es la inclusión, entendida en buena medida, a mí entender, como todos los alumnos en la misma escuela*

*E2 (A2): La actual política del Departament d'Educació busca conjugar los principios de equidad y excelencia para todo el alumnado*

Según nuestros informantes, la complejidad presente en las aulas, hace que actualmente la atención a la diversidad constituya un objetivo prioritario en el modelo que impulsa la administración como indica el siguiente comentario:

*E2(A4): El sí que hi ha casos més complexos, en aquest sentit tot el tema d'alumnes nouvinguts, el tema de nivell social, també no*

---

*E2 (A4): Lo que sí que hay casos más complejos, en este sentido todo el tema de los alumnos recién llegados, el tema del nivel social, también no*

Para algunos, la situación actual explica también que el concepto de atención a la diversidad se haya visto ampliado incluyendo otras necesidades educativas que no derivan de discapacidades graves y permanentes. Así se recoge en este extracto de una de las entrevistas:

*E8: Des d'un primer moment en el que hi havia doncs els temes de... més centrats en discapacitats eh, fonamentalment, en discapacitat, trastorns de conducta i aquestes qüestions. Posteriorment s'hi va anar... dintre del camp aquest de la diversitat, doncs tots els temes de llengua, cultura eh les conseqüències educatives d'una progressiva immigració.. /..., tot el tema de la diversitat s'ha vist una miqueta... multiplicat, amplificat, per tot una colla de problemes que evidentment és diversitat, però en tot cas, és un altre tipus de problema i s'ha fotut tot al mateix sac i no s'ha facilitat l'anàlisi, o sigui no, no s'ha facilitat un anàlisi prou serena de la situació, i a vegades, mesures que s'han adreçat cap a un tema doncs, probablement no hagin estat les més oportunes. Ja dic que probablement a vegades els plantejaments eh, no poden ser els mateixos per què probablement el problema tampoc ho és.*

---

*E8: Desde un primer momento en el que había pues los temas de... más centrados en discapacidades eh, fundamentalmente, en discapacidad, trastornos de conducta y estas cuestiones. Posteriormente se fue... dentro del campo este de la diversidad, pues a todos los temas de lengua, cultura eh las consecuencias educativas de una progresiva inmigración..., todo el tema de la diversidad se ha visto un tanto... multiplicado, amplificado, por toda una pandilla de problemas que evidentemente son diversidad, pero en todo caso, es otro tipo de problema y se ha metido todo en el mismo saco y no se ha facilitado el análisis, o sea no, no se ha facilitado un análisis lo suficientemente sereno de la situación, y a veces, medidas que se han dirigido hacia un tema pues,*



*probablement no haurien sigut les més oportunes. Ja diria que probablement a vegades els plantejaments eh, no poden ser els mateixos perquè probablement el problema tampoc ho és.*

Además, son varios los que consideran, como se observa en el ejemplo siguiente, que la política catalana se ha caracterizado por un alto nivel de coherencia:

*E3 (S1): en el temps pel que fa a la política de la Generalitat respecte a l'atenció a la diversitat, jo la considero força coherent des dels inicis, eh, coherent en què si que s'ha pretès un model d'atenció a la diversitat sobretot en alumnes amb necessitats educatives especials molt inclusiu, tot això ha anat canviant una mica, però si que des dels inicis s'ha procurat, no?*

---

*E3 (S1): en el tiempo respecto a la política de la Generalitat respeto a la atención a la diversidad, yo la considero bastante coherente desde los inicios, eh, coherente en que se ha pretendido un modelo de atención a la diversidad sobre todo en alumnos con necesidades educativas especiales muy inclusivo, todo esto ha ido cambiando algo, pero si que desde los inicios se ha procurado, no?*

En relación al modelo, las opiniones ponen de manifiesto que el modelo que impulsa la Administración Catalana atribuye una mayor autonomía a los centros para programar el modelo de atención a la diversidad que implementarán. Las dos citas siguientes son representativas:

*E2 (A2): entenent que és responsabilitat de cada centre i de tots i cada un dels docents, la previsió de les actuacions a fer s'han de recollir en el projecte educatiu (organitzatives, metodològiques i programacions) i les més específiques per a l'alumnat amb més dificultats per aprendre i participar en el pla d'atenció a la diversitat, que han d'elaborar tots els centres.*

*E3 /(S1): el que trobo que ha canviat una mica és precisament que com està vist que òbviament si la escola no està vinculada, això no pot recaure (xxx) en els especialistes, sinó que ha recaure sobretot en lo que seria la part més (xxx), s'està posant més èmfasi en la figura del tutor*

---

*E2 (A2): entiendo que es responsabilidad de cada centro y de todos y cada uno de los docentes, la previsión de las actuaciones a hacer se debe recoger en el proyecto educativo (organizativas, metodológicas y programaciones) y las más específicas para el alumnado con más dificultades para aprender y participar en el plano de atención a la diversidad, que han de elaborar todos los centros.*

*E3 /(S1): lo que encuentro que ha cambiado algo es precisamente que, como está visto que obviamente si la escuela no está vinculada, esto no puede recaer (xxx) en los especialistas, sino que ha recaer sobre todo en lo que seria la parte más (xxx), se está poniendo más énfasis en la figura del tutor*

Así mismo, en este modelo, la atención a la diversidad se considera parte de la función docente y por tanto todo el equipo educativo es responsable de ella, como se pone de manifiesto en los siguientes comentarios:

*E2 (A2): l'atenció a la diversitat de l'alumnat és inherent a la pròpia acció educativa, per la qual cosa tot el professorat i altres professionals que intervenen als centres docents de Catalunya*

*E3 (S1): poc a poc s'ha anat donat més responsabilitats als tutors i no que recaigui tot en els especialistes*

---

*E2 (A2): la atención a la diversidad del alumnado es inherente a la propia acción educativa, por lo tanto a todo el profesorado y otros profesionales que intervienen en los centros docentes de Catalunya*

*E3 (S1): poco a poco se ha ido dado más responsabilidades a los tutores y no que recaiga todo en los especialistas*

De forma congruente a lo que acabamos de comentar, nuestros informantes consideran que los tutores progresivamente están asumiendo esta mayor responsabilidad en la toma de decisiones en relación a la diversidad, aunque siguen necesitando ayuda para gestionar una respuesta educativa en aquellos casos más conflictivos. La cita siguiente muestra claramente esta tensión:

*E3 (S1): El tutor quan no se'n surt, quan hi ha un problema de conducta, està desbordat, quan bé una crisi no saps com abordar-la però en general, amb els alumnes amb necessitats educatives especials, en l'aula és on estan millor, no podem generalitzar perquè sempre hi ha excepcions, però s'està entomant, i s'està entomant amb força èxit.*

---

*E3 (S1): Cuando el tutor no puede, cuando hay un problema de conducta, está desbordado, o bien una crisis y no sabes como abordarla pero en general, con los alumnos con necesidades educativas especiales, en el aula es dónde están mejor, no podemos generalizar porque siempre hay excepciones, pero se están tratando y se están tratando con bastante éxito.*

En el caso de la coordinación, la mejora que suponen Comisiones de atención a la diversidad en los centros es también reconocida por la mayoría en términos similares a los siguientes:

*E1 (A1): que abans a lo millor es feien des de (...) per a un nano individual, l'EAP havia de fer un informe i tal, ara passen a la comissió per a l'atenció a la diversitat*

---

*E1 (A1): que antes a lo mejor se hacían des de (...) para un alumno individual, el EAP tenía que hacer un informe y tal, ahora, pasan a la comisión para la atención a la diversidad*

Sin embargo, la coordinación que se asienta en el principio de autonomía de los centros requiere de responsabilidad por parte de los agentes educativos porque en algunos casos los riesgos aparecen de forma muy evidente. Las citas siguientes informan de estos riesgos, alertando cómo, en base a esta autonomía, los centros pueden llevar a cabo experiencias diferentes, pudiendo responder algunas de ellas a un modelo de integración, otras a modelos más inclusivos y incluso algunas experiencias pueden ser claramente segregadoras:

*E1 (A1):...el centre ha d'elaborar un pla d'atenció a la diversitat del centre (...) significa que ha d'escriure-ho, no?, el pla d'atenció a la diversitat del centre, escriure'l, definir-se, posar-se d'acord, no?, sobre com atindrà a la diversitat a nivell de centre... no és l'alumne concret que se li fa una atenció curricular o un dictamen, sinó que és el centre que s'ha de plantejar globalment com fer-ho i com...*

*E3 (S1): que és que clar, és que un alumne de determinades característiques no pugui seguir la classe, és difícil, els professors estan entenent que s'han d'adaptar el contingut, el coneixement, fer-ho més simple per a què aquest nano aprofiti, això els professor ho estan entenent, no?*

*E5: La mateixa normativa en el punt d'agrupaments diu "No es poden fer agrupaments fixos, permanents segons rendiment d'aprenentatge" vale pues a veure, m'agradaria si ara actualment hi ha algun institut que no faci això! Perquè el Ballvera, l'Espriu, els de Salt tots ho fan, a Girona també, a Mer també ho fan. Dels que conec, tots fan grups de nivells: A, B, C, D i el que sigui.*

*E5: És a dir, el principi general, si, però la realitat és una altra i després es van muntant estructures segregadores*

---

*E1 (A1):...el centro tiene que elaborar un plan de atención a la diversidad del centro (...) significa que ha de escribirlo, no?, el plan de atención a la diversidad del centro, escribirlo, definirse, ponerse de acuerdo, no?, sobre como atenderá a la diversidad a nivel de centro... no es al alumno concreto que se le hace una atención curricular o un dictamen, sino que es el centro que se debe plantear globalmente como hacerlo y cómo...*

*E3 (S1): que es que claro, es que un alumno de determinadas características no pueda seguir la clase, es difícil, los profesores están entendiendo que se han de adaptar al contenido, el conocimiento, hacerlo más simple para qué este alumno aproveche, esto los profesores lo están entendiendo, no?*

*E5: La misma normativa en el punto de agrupamientos dice "No se pueden hacer agrupamientos fijos, permanentes según rendimiento de aprendizaje" vale pues a ver, me gustaría saber si ahora actualmente hay algún instituto que no haga esto! Porque el Ballvera, el Espriu, los de Salt todos lo hacen, en Girona también, a Mer también lo hacen. De los que conozco, todos hacen grupos de niveles: A, B, C, D y el que sea.*

*E5: Es decir, el principio general, si, pero la realidad es otra y después se van montando estructuras segregadoras*

Como acabamos de decir, los centros tienen autonomía para llevar a cabo sus planes de atención a la diversidad, pero parece poco discutible que la Administración está impulsando un *Plan de inclusión* que pretende que los centros den una respuesta educativa a cualquier tipo de diversidad presente en los alumnos, desde una perspectiva institucional. Las citas que reafirman este conocimiento son abundantes y prolijas en detalles; las dos siguientes son buenos ejemplos de ello:

*E5 (C1): Una de les prioritats és treballar/anar per l'escola inclusiva. Què vol dir escola inclusiva? Bueno, que tots se sentin acceptats, que tothom pugui arribar a una igualtat d'oportunitats, que els alumnes puguin arribar una mica a les seves possibilitats i que es puguin adaptar a l'entorn sociocultural de l'escola, eh? Molt bé. Vale.*

*E5 (C1): dius, bueno, els grans principis, les grans finalitats de la inclusió social de la inclusió educativa hi són, però... Llavors.. aquesta és la política! La política de la Generalitat és una política progressiva, inclusiva, d'atenció a la diversitat, però després la realitat...*

---

*E5 (C1): Una de las prioridades es trabajar/ir a por la escuela inclusiva. ¿Qué quiere decir escuela inclusiva? Bueno, que todos se sientan aceptados, que todo el mundo pueda llegar a una igualdad de oportunidades, que los alumnos puedan llegar a sus posibilidades y que se puedan adaptar al entorno sociocultural de la escuela, eh? muy bien. Vale.*

*E5 (C1): dices, bueno, los grandes principios, las grandes finalidades de la inclusión social, de la inclusión educativa son, pero... Entonces... ¿esta es la política! La política de la Generalitat es una política progresiva, inclusiva, de atención a la diversidad, pero después la realidad...*

El discurso va más allá y reconoce que el acento no se pone en los alumnos que tienen que integrarse en los centros sino que se considera que son los centros como institución los que tienen que cambiar para eliminar las barreras que algunos alumnos pueden encontrar en su participación en la vida escolar. Este es un matiz fundamental cuando se habla de escuela inclusiva que parece asumido por la mayoría de los profesionales a los que entrevistamos y también estuvo presente en el discurso de los grupos de discusión. El ejemplo siguiente es representativo del matiz al que nos referimos:

*E9: visions més "contextualistes" de la intervenció, enfocades a donar resposta als alumnes amb els entorns menys restrictius, i per tant més inclusius, possibles.*

---

*E9: visiones más "contextualistas" de la intervención, enfocadas a dar respuesta a los alumnos con los entornos menor restrictivos, i por lo tanto, lo más inclusivos, posible*

En base a este concepto de inclusión, se reconoce que la Administración esta planteando una serie de medidas para avanzar hacia una escuela inclusiva y las reflexiones sobre cómo avanzar en este sentido apuntan a la corresponsabilización de todos los agentes educativos, la coordinación con los servicios especializados y con otros departamentos de la Administración así como compartir la filosofía de la inclusión. Los dos ejemplos siguientes son ilustrativos al respecto:

*E2 (A2): Altra cosa és quin serveis o persones té el Departament per donar suport específic i especialitzat a aquells alumnes que per situacions o condicions personals, d'entorn social o familiars necessiten durant tota la seva escolaritat o temporalment uns ajuts específics. Existeixen a Catalunya un gran nombre de serveis especialitzats amb funcions concretes referides a donar suport al professorat i a determinats alumnes, com són: EAP: psicòlegs, pedagogs i treballadors socials, CREDA: logopedes, psicopedagogs, audioprotesistes, ELIC: mestres especialitzats en llengua i cohesió social; mestres itinerants per a l'atenció a discapacitats visuals, Mestres d'educació especial a la primària; Professorat de l'especialitat de psicologia i pedagogia a la secundària obligatòria, Educadors d'educació especial; Auxiliars d'educació especial; Fisioterapeutes i tècnics en integració socials hi ha també programes i plans del propi centre o en col·laboració amb els ajuntaments, com: Dins dels centres docents: Suficient professorat com per poder aplicar mesures organitzatives i metodològiques diversificades com grups de reforç, desdoblaments, atenció a petits grups etc; Unitats de suport a l'educació especial (USEE) Projectes de diversificació curricular o aules obertes; Plans de millora de la qualitat. En col·laboració amb els ajuntaments i entitats: Plans d'entorn i Projectes singulars; Unitats d'escolarització compartida (UEC)*

*E3 (S1): poc a poc s'ha anat donat més responsabilitats als tutors i no que recaigui tot en els especialistas*

*E2 (A2): Aquests professionals de sector pertanyen a diferents equips, encara que amb funcions pròpies han d'elaborar uns plans de treball conjunts per als centres del seu sector*

---

*E2 (A2): Otra cosa es qué servicios o personas tiene el Departamento para apoyo específico y especializado a aquellos alumnos que por situaciones o condiciones personales, de entorno social o familiar necesitan durante toda su escolaridad o temporalmente unas ayudas específicas. Existen en Catalunya un gran número de servicios especializados con funciones concretas referidas a apoyar al profesorado y a determinados alumnos, como son: EAP: psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, CREDA: logopedas, psicopedagogos, audioprotesistas, ELIC: maestros especializados en lengua y cohesión social; maestros itinerantes para la atención a discapacidades visuales, Maestras de educación especial en la primaria; Profesorado de la especialidad de psicología y pedagogía en la secundaria obligatoria, Educadores de educación especial; Auxiliares de educación especial; Fisioterapeutas y técnicos en integración social, hay también programas y planes del propio centro o en colaboración con los ayuntamientos, cómo: Dentro de los centros docentes: Suficiente profesorado como para poder aplicar medidas organizativas y metodológicas diversificadas como grupos de refuerzo, desdoblamientos, atención a pequeños grupos etc; Unidades de apoyo a la educación especial (USEE), Proyectos de diversificación curricular o aulas abiertas;*

*Planes de mejora de la calidad. En colaboración con los ayuntamientos y entidades: planes de entorno y Proyectos singulares; Unidades de escolarización compartida (UEC)*

*E3 (S1): poco a poco se ha ido dando más responsabilidades a los tutores y no que recaiga todo en los especialistas*

*E2 (A2): Estos profesionales de sector pertenecen a diferentes equipos, aunque con funciones propias que han de elaborar unos planes de trabajo conjuntos para los centros de su sector*

Otro aspecto importante del modelo que impulsa la Administración es la integración de los servicios y equipos de orientación y apoyo educativo. Así, el conjunto de servicios que el Departamento de Educación tiene en una comarca o municipio conforman lo que se denomina *servicios educativos integrados* en el llamado plan de zona. Comentarios como el siguiente son frecuentes al aludir a este concepto:

Además, nuestros informantes ponen de manifiesto que los servicios integrados ya no tienen como referente los centros, como pasa en los Equipos de los Servicios Educativos, sino que su referente es la zona, lo que, desde su perspectiva es positiva ya que permite una atención más flexible a los centros educativos de esa zona, como se observa en las citas siguientes:

*E1: ...anar flexibilitant més també l'atenció, no?, i tenir més en compte, sobretot les zones educatives*

*E8: ...que entén l'escola i el centre educatiu com a context, que entén que està en una comunitat i que probablement, una visió de zona té sentit, té molt de sentit avui en dia, de comunitat, té un plantejament una miqueta més, més global de l'opció educativa i per tant, de la opció assessora i això, si això ens ho creiem, penso que és bo que existeixin des d'aquesta perspectiva de zona educativa, que pot suposar que un assessor, que un assessor, pugui estar eh..., diguéssim mmm, més..., d'una forma modulada, pugui estar més temps en un institut o pugui estar menys temps en un institut, en funció de moltes, de moltes variables diferents, és a dir, que un model de zona educativa o de sector educatiu amb un plantejament global de tots els, els, els assessors, per tant que funcioni amb unes polítiques de forma diguéssim de forma coordinada, no de mil reunions, però que hi hagi clar, els plantejaments eh, una visió de sector i de zona educativa*

---

*E1: ...ir flexibilizando más también la atención, no?, y tener más en cuenta, sobre todo las zonas educativas*

*E8: ...que entiende la escuela y el centro educativo como contexto, que entiende que está en una comunidad y que probablemente, una visión de zona tiene sentido, tiene mucho sentido hoy en día, de comunidad, tiene un planteamiento un tanto más, más global de la opción educativa y por lo tanto, de la opción asesora y esto, si esto nos lo creemos, pienso que es bueno que existan des de esta perspectiva de zona educativa, que puede suponer que un asesor, que un asesor, pueda estar eh..., dijéramos mmm, más..., de una forma modulada, pueda estar más tiempo en un instituto o pueda estar menos tiempo en*

*un instituto, en función de muchas, de muchas variables diferentes, es decir, que un modelo de zona educativa o de sector educativo con un planteamiento global de todos los, los, los asesores, por lo tanto que funcione con unas políticas de forma dijéramos de forma coordinada, no de mil reuniones, pero que haya claro, los planteamientos eh, una visión de sector y de zona educativa*

Se reconoce que esta política de integración de los servicios pretende favorecer una acción coordinada, integrando, en un planteamiento común, el trabajo de todos los recursos humanos y materiales disponibles, aunque sea aún incipiente, como apuntan las citas siguientes:

*E1: .. està molt verd encara això per poder analitzar i fer un diagnòstic de cada zona, en alguns serveis ja s'havia començat a fer i dir: a veure en aquesta zona quins problemes tenim?, contextualitzar-ho i llavors com intervenir i llavors poder prioritzar, potser és que faria falta, no?, poder prioritzar més a on s'intervé, en quins centres i analitzar més a fons el context conjuntament amb inspecció, conjuntament amb serveis territorials, no?, de dir a veure que tenim a la zona, quins centres tenim, quins problemes hi ha en aquests centres, en els altres, llavors em d'anar a tots igual o potser en algun centre en el que costa intentar plantejar un altre tipus d'intervenció més per demandes i en aquest altre prioritzar-ho, aquests suposo que seran els canvis una mica que anirem veient, però és important (xxx) una mica, perquè les zones suposo que portaran això i serà un canvi important, potser no tant dirigit des de dalt sinó amb més descentralització, això si que és un canvi general de l'educació en quan als canvis de polítiques, no?, donant molta més autonomia als territoris, descentralitzar, però bueno, també és una cosa que veus que costa, que s'està fent i que (...) de vegades és fa sense donar prous recursos, estem en un moment de crisi i ja veurem(...)...*

*E3 (S1): Els centres d'educació especial continuen sent un referent, després s'estan aportant altres mesures com són (xxx), però sempre amb aquesta funció impulsora, de dir educació especial, però amb projectes compartits, amb escolaritats compartides, anar introduint en el que seria l'escola primària.*

*E8(U2):..., mirar d'alguna manera que permetés que fossin equips humans, gestionables, i que, i que, no es perdessin tota, tota la història no?. Les ELIC tot mantenint la seva, la seva en podríem dir, expertesa, doncs en temes d'immigració, els altres dos tenen més expertesa en temes de dificultats d'aprenentatge, o en temes de conducta, de trastorns, és a dir, que la gent dels po-, això permet a més, per exemple, potenciar accions més transversals en les escoles, (2), eh eh eh que tots tenen probablement les mateixes... llavors, treballar pels immigrants per exemple el tema de.. potser és la meva mania, però el tema de, de treball amb les famílies, o alguns altres tipus de , de, de, control de l'aula per exemple, que permet a la gent, veure una miqueta més del, del, del que seria el seu propi institut, i a més a més, o la conya aquesta de l'escola inclusiva, vull dir...*

*E7: El que passa que si fóssim capaços, que malgrat les actuacions són diferents, els objectius, dins del centre i zona, fossin comuns, això voldria dir que com a mínim ens assegurem de no fer actuacions divergents*

---

*E1: .. está muy verde todavía esto para poder analizar y hacer un diagnóstico de cada zona, en algunos servicios ya se había empezado a hacer y decir: ¿a ver en esta zona qué problemas tenemos?, contextualizarlo y entonces como intervenir y entonces poder priorizar, quizás es que haría falta, no?, poder priorizar más donde se interviene, en qué*

*centros y analizar más a fondo el contexto conjuntamente con inspección, conjuntamente con servicios territoriales, no?, de decir, a ver que tenemos en la zona, qué centros tenemos, qué problemas hay en estos centros, en los otras, entonces medir a todos igual o quizás en algún centro en el que cuesta intentar plantear otro tipo de intervención más por demandas y en este otro priorizarlo, esto supongo que serán los cambios, algo que iremos viendo, pero es importante (xxx) algo, porque las zonas supongo que traerán esto y será un cambio importante, quizás no tanto dirigido desde arriba sino con más descentralización, esto si que es un cambio general de la educación en cuando a los cambios de políticas, no?, dando mucha más autonomía a los territorios, descentralizar, pero bueno, también es una cosa que ves que cuesta, que se está haciendo y que (...) a veces se hace sin dar suficientes recursos, estamos en un momento de crisis y ya veremos(...)...*

*E3 (S1): Los centros de educación especial continúan siendo un referente, después se están aportando otras medidas como son (xxx), pero siempre con esta función impulsora, de decir de educación especial, pero con proyectos compartidos, con escolaridades compartidas, ir introduciendo lo que sería la escuela primaria.*

*E8(U2):..., mirar de alguna manera que permitiera que fueran equipos humanos, gestionables, y que, y que, no se perdieran toda, toda la historia no?. Las ELIC aún manteniendo su, podríamos decir, expertitud, pues temas de inmigración, los otras dos tienen más expertitud en temas de dificultades de aprendizaje, o en temas de conducta, de trastornos, es decir, además, por ejemplo, potenciar acciones más transversales en las escuelas, eh eh que todos tienen probablemente las mismas... entonces, trabajar para los inmigrantes por ejemplo el tema de... quizás es mi manía, pero el tema de, del trabajo con las familias, o algunos otros tipos de , de, de, control del aula por ejemplo, que permite a la gente, ver un tanto más del, del, de lo que sería su propio instituto, y además, o el cachondeo este de la escuela inclusiva, quiero decir...*

*E7: Lo que pasa es que si fuéramos capaces, que pese a que las actuaciones son diferentes, los objetivos, dentro del centro y zona, fueran comunes, esto querría decir que como mínimo nos aseguramos de no hacer actuaciones divergentes*

Como venimos apuntando, se reconoce también que la integración de servicios se ha ido implantando de forma progresiva de manera que unas zonas ya han avanzado mucho en el trabajo coordinado mientras que en otras zonas el trabajo es más incipiente. El ejemplo siguiente ilustra esta apreciación compartida por varios informantes:

*E1:...ja havien començat, hi ha alguns serveis que ja han començat i ja ho tenen molt avançat, altres a lo millor encara estan en marxa, no?, llavors si que de vegades pot crear una mica o crea una mica d'incertesa en quan a la identitat professional, el rol professional, a planificar les hores comunes, les hores complementàries, les hores de l'un i de l'altre,són processos aquests que ... jo penso que encara hem d'anar veient una mica com va...*

*E1:...ya habían empezado, hay algunos servicios que ya han empezado y ya lo tienen muy adelantado, otros lo mejor todavía están en marcha, no?, entonces si que a veces puede crear algo o crea algo de incertidumbre en cuanto a la identidad profesional, el rol profesional, a planificar las horas comunes, las horas complementarias, las horas del*



*uno y del otro, son procesos estos que ... yo pienso que todavía tenemos que ir viendo algo como va...*

También es cierto que esta política de integración de los servicios ha dado lugar a una cierta desorientación en los equipos de orientación y atención a los centros que, en ocasiones, no visualizan claramente el futuro de la intervención que venían realizando. Éstas son apreciaciones de algunos asesores al respecto:

*E1: hi ha hagut, en relació als serveis educatius, no?, hi ha hagut un temps de molts canvis i una mica de desorientació per part dels serveis educatius, de no saber clar cap a on s'anava. S'anava cap al decret, però després finalment no va poder ser*

*E3 (S1): crec que estem en un moment de desconcert, de desconcert de que són molts, però, però hauríem de repensar una mica el rol de tots plegats, no? pel bé de tothom, no? pel bé del model, no?*

---

*E1: ha habido, en relación a los servicios educativos, no?, ha habido un tiempo de muchos cambios y algo de desorientación por parte de los servicios educativos, de no tener claro hacia dónde se iba. Se iba cabeza al decreto, pero después finalmente no pudo ser*

*E3 (S1): creo que estamos en un momento de desconcierto, de desconcierto de que son muchos, pero, pero deberemos repensar algo el rol de todos juntos, no? por el bien de todo el mundo, no? por el bien del modelo, no?*

Sin embargo, desde la perspectiva de la mayoría de los informantes, los asesores de sector deberían dar a su trabajo una dimensión institucional de extensa cobertura y con capacidad preventiva, de acuerdo con la propuesta del modelo, como se pone de manifiesto en el ejemplo siguiente:

*E9 (U3): En general podríem parlar de quatre grans grups d'activitats. Primer, plans institucionals en la línia de donar resposta a la diversitat: plans d'acollida dels alumnes, adequacions diverses previstes (materials, activitats, espais, suports humans, horaris, laboratoris, etc.), plans de formació permanent del professorat, pla de suport inter-pares, etc., etc. En segon lloc, entenc que, emm..., projectes específics basats en visions comprensives o integradores (tot per a tots), allunyades dels plantejaments segregadors (quelcom específic per a cada minoria) i compensatoris (quasi tot per a tots aquells que, amb ajudes, hi arribin). Les pluri- metodologies basades en activitats i materials que treballin els mateixos objectius amb diferents suports serien un exemple. En tercer lloc, jo crec que hi ha els programes: Respostes específiques que s'adeqüin als diferents col·lectius davant problemes o conflictes concrets. I per últim, parlem de demandes que serien més aviat les respostes puntuals o locals a situacions imprevistes que requereixen una intervenció urgent de tipus pal·liatiu*

---

*E9 (U3): En general podríamos hablar de cuatro grandes grupos de actividades. Primero, planes institucionales en la línea de dar respuesta a la diversidad: planes de*

*acogida de los alumnos, adecuaciones diversas previstas (materiales, actividades, espacios, apoyos humanos, horarios, laboratorios, etc.), planes de formación permanente del profesorado, plan de apoyo inter-padres, etc., etc. En segundo lugar, entiendo que, mm..., proyectos específicos basados en visiones comprensivas o integradoras (todo para todos), alejadas de los planteamientos segregadores (algo específico para cada minoría) y compensatorios (casi todo para todos aquellos que, con ayudas, lleguen). Las plurimetodologías basadas en actividades y materiales que trabajen los mismos objetivos con diferentes apoyos serían un ejemplo. En tercer lugar, yo creo que están los programas: Respuestas específicas que se adecuen a los diferentes colectivos ante problemas o conflictos concretos. Y por último, hablamos de demandas que serían más bien las respuestas puntuales o locales a situaciones imprevistas que requieren una intervención urgente de tipo paliativo*

Aunque también se previene sobre la necesidad de prever algunas de las consecuencias que podría tener la adopción de un enfoque institucional en temas como por ejemplo, la atención a las familias como en este caso:

*E3 (S1) però donada aquesta situació, les famílies estan molt desateses, eh, tot el que seria el treballar amb les famílies, com abordar un alumne amb trastorns mentals, és el que queda més coix*

---

*E3 (S1) pero dada esta situación, las familias están muy desatendidas, eh, todo lo que sería el trabajar con las familias, como abordar un alumnos con trastornos mentales, es lo que queda más flojo*

Otro aspecto importante del modelo, según nuestros informantes, es el trabajo en red que se considera un instrumento para facilitar las actuaciones globales y colaborativas que un planteamiento de territorio o de zona implica. El trabajo en red es también una estrategia para superar la especialización y el divorcio entre los diferentes agentes educativos de una misma zona como lo ilustran las citas siguientes:

*E7 (U1): És com tornar al principi però havent fet cadascú tota una història pel seu compte i ara és tornar tots junts. Ara entre tots farem una mica tot el que és la millora de l'escola. De moment es una nosa més que una altra cosa, en el sentit que genera més feina perquè has de parlar amb més gent. Però com a canvi, com a percepció del que hauria de ser un treball de zona i un treball integrat de tota la gent que ofereix suport a la docència, és una cosa interessant. Però el que no sé es si això produirà canvi. Perquè com tota innovació pot ser que produeixi canvi o que no. Si es quedarà en canvi de declaració, de discurs i després l'usuari anirà a cada servei. Un dia a l'any se't presenten amb un pla que el fem entre tots, però després cada servei farà allò, això.*

*E8: i això ho tenim clar, llavors, la importància, e, e, si també des d'aquest punt de vista valorem la importància de l'entorn i les possibilitats de la, de la d'un plantejament comunitari entesos de l'educació. I això implica d'una major relació amb el centres i dels centres amb l'entorn, són coses que cada vegada veig més, si també en el, en el moment que que, distribuïm recursos, la gent té clar i tenim tots clars que no es poden derivar als serveis dels problemes, que no es poden derivar als serveis dels alumnes, llavors, la liem, tindrem 40 mil serveis i deficients.*

*E4 (S2): Són molts els serveis amb els que t'has de coordinar, el CSMIJ, els hospitals de dia, CDIAP, UEC, serveis socials, tècnic d'intervenció social, infermers, promotors escolars,...*

---

*E7 (U1): Es como volver al principio pero habiendo hecho cada cual toda una historia por su cuenta y ahora es volver todos juntos. Ahora entre todos haremos algo, todo lo que es la mejora de la escuela. Por el momento es un estorbo más que otra cosa, en el sentido que genera más trabajo porque debes hablar con más gente. Pero en cambio, como percepción de lo que debería ser un trabajo de zona y un trabajo integrado de toda la gente que ofrece apoyo a la docencia, es una cosa interesante. Pero lo que no sé es si esto producirá cambio. Porque como toda innovación puede que produzca cambio o que no. Si se quedará en cambio de declaración, de discurso y después el usuario irá a cada servicio. Un día al año se te presentan con un plan hecho entre todos, pero después cada servicio hará aquello o esto.*

*E8: y esto lo tenemos claro, entonces, la importancia, e, e, si también des de este punto de vista valoramos la importancia del entorno y las posibilidades de la, del la de un planteamiento comunitario entendido de la educación. Y esto implica una mayor relación con los centros y de los centros con el entorno, son cosas que cada vez veo más, si también en el, en el momento que que, distribuimos recursos, la gente tiene claro y tenemos todos claro que no se pueden derivar a los servicios los problemas, que no se pueden derivar a los servicios los alumnos, entonces, la liamos, tendremos 40 mil servicios y deficientes.*

*E4 (S2): Son muchos los servicios con los que te debes coordinar, el CSMIJ, los hospitales de día, CDIAP, UEC, servicios sociales, técnico de intervención social, enfermeros, promotores escolares,...*

Desde este enfoque, y para nuestros informantes, los dos modelos de asesoramiento externo/interno se complementan y se deberán complementar para adecuar los contextos (centro y zona) eliminando las barreras que algunos alumnos pueden encontrar para su participación y aprendizaje. Las citas siguientes ilustran como los entrevistados sugieren que desde ambas posiciones se puede trabajar para conseguir un objetivo común y complementario:

*E3 (S1): Impossible, els contextos són diferents, des de contextos diferents no pots fer el mateix*

*E8 (U2): és un fals problema. És un fals problema creat per les diferents tradicions a les comunitats autònomes.../... S'hi barreja també el pes del rol de determinades professions, per exemple el rol de l'orientador, des de, des de la meua perspectiva, és a dir, l'orientador en una, en, en, diguéssim en la tradició més pura de la pedagogia més clàssica, més clàssica, ha tingut sempre un rol que s'ha volgut reivindicar, i això també ha estat, i per tant també és un ingredient més eh, amb interessos acadèmics eh, interessos acadèmics contra determinades entitats, determinats departaments que han vist amb tota aquesta història doncs, un, un eh, sempre hi ha hagut la tensió, sempre hi ha hagut la "tensió" eh, entre si dins o si fora eh, i per tant doncs, lo de fora en molts casos es veia com una merma, com una com un d'allò que no tenia futur i que el que realment era important era, era el orientador del centre. I això, em sembla, que els que*

*tenim una mica, els que tenim una miqueta de memòria, ai de memòria, d'anys eh, doncs clar, hi havia els servicios., hi havia el SOEV's, els servicios de orientación escolar i vocacional, que no arribaven que patatim que patatam., però que la figura aquesta s'ha anat reivindicant, i per tant, el, el, el problema doncs aquest, eh..., jo penso que a portat a vegades a discussions molt poc fructíferes.*

*E8 (U2): Fer un plantejament dicotòmic, és a dir, els bons són els uns, o els bons són els altres, té molt poc sentit. O fer un plantejament també dicotòmic d'aquest tipus, si reforço a uns, es que em carrego als altres, em sembla que, que, que, que, és un plantejament de, de, mira molt curta*

---

*E3 (S1): Imposible, los contextos son diferentes, desde contextos diferentes no puedes hacer lo mismo*

*E8 (U2): es un falso problema. Es un falso problema creado por las diferentes tradiciones a las comunidades autónomas.../... Se mezcla también el peso del rol de determinadas profesiones, por ejemplo el rol del orientador, desde, desde mi perspectiva, es decir, el orientador en una, en, en, dijéramos en la tradición más pura de la pedagogía más clásica, más clásica, ha tenido siempre un rol que se ha querido reivindicar, y esto también ha sido, y por lo tanto también es un ingrediente más eh, con intereses académicos eh, intereses académicos contra determinadas entidades, determinados departamentos que han visto con toda esta historia pues, un, un eh, siempre ha habido la tensión, siempre ha habido la tensión eh, entre si dentro o si fuera eh, y por lo tanto pues, lo de fuera en muchos casos se veía como una merma, como una como un de aquello que no tenía futuro y que lo que realmente era importante era, era el orientador del centro. Y esto, me parece, que los que tenemos algo, los que tenemos un poco de memoria, ay de memoria, de años eh, pues claro, había los servicios., había los SOEV's, los servicios de orientación escolar y vocacional, que no llegaban que patatim que patatam., pero que la figura esta se ha ido reivindicando, y por lo tanto, el, el, el problema pues este, eh..., yo pienso que a traído a veces a discusiones muy poco fructíferas.*

*E8 (U2): Hacer un planteamiento dicotómico, es decir, los buenos son los unos, o los buenos son los otros, tiene muy poco sentido. O hacer un planteamiento también dicotómico de este tipo, si refuerzo a unos, se que me cargo a los otros, me parece que, que, que, que, es un planteamiento de, de, mira muy corta*

En todos los casos, se define el modelo de intervención propuesto como colaborativo y educacional constructivo. Nuestros informantes, además, opinan que el modelo colaborativo, que ya orientaba el trabajo de los equipos de apoyo, se ajusta al trabajo de los servicios desde esta perspectiva de zona, como ilustran las dos citas siguientes:

*E9 (U3): Entenc que el denominat "model educacional-constructivista" és el que més idòniament s'ajusta als desafiaments de l'escola inclusiva del Segle XXI.*

*E7 (U1): Com a model d'intervenció s'ha triat un model d'assessorament col·laboratiu, no un model d'experts que deien el que s'havia de fer, sinó de gent que anava a ajudar a pensar i a aportar coses en un sentit bastant horitzontal. I segur que tot el col·lectiu ha volgut fugir de models més clínics, que havien sigut anteriors en el temps o que són més propis d'altres àmbits. Al voler fugir vam anar a un model més col·laboratiu. Jo no diria un model constructivista, jo diria més de relació no jeràrquica amb el centre. El que*

*passa que després, al haver de signar documents com dictàmens, no lliga amb la lògica de la col·laboració en el sentit que has de signar un paper més administratiu. Diguem que fem una cosa mixta, som col·laboradors, facilitadors però en un moment prenem decisions. Però fins i tot en aquests casos, la decisió és més una cosa, signes o no signes, i havent' -ho parlat i, això de vegades amb l'administració ho deia, vosaltres heu de signar com a experts, però de vegades cal mantenir la relació i prendre decisions conjuntes, no fer una cosa a contracor perquè sinó no podem continuar treballant. Però el model es basa en la idea de col·laboració, de, el model d'intervenció.*

---

*E9 (U3): Entiendo que el denominado “modelo educacional-constructivista” es el que más idóneamente se ajusta a los desafíos de la escuela inclusiva del Siglo XXI.*

*E7 (U1): Como modelo de intervención se ha escogido un modelo de asesoramiento colaborativo, no un modelo de expertos que decían lo que se debía hacer, sino de gente que iba a ayudar a pensar y a aportar cosas en un sentido bastante horizontal. Y seguro que todo el colectivo ha querido huir de modelos más clínicos, que habían sido anteriores en el tiempo o que son más propios de otros ámbitos. Al querer huir fuimos a un modelo más colaborativo. Yo no diría un modelo constructivista, yo diría más de relación no jerárquica con el centro. Lo que pasa es que después, al firmar documentos como dictámenes, no casa con la lógica de la colaboración en el sentido que debes firmar un papel más administrativo. Digamos que hacemos una cosa mixta, somos colaboradores, facilitadores pero en un momento tomamos decisiones. Pero incluso en estos casos, la decisión es más una cosa, formas o no formas, y habiéndolo hablado y, esto a veces la administración lo decía, vosotros debéis firmar como expertos, pero a veces hace falta mantener la relación y tomar decisiones conjuntas, no hacer una cosa a regañadientes porque sino no podemos continuar trabajando. Pero el modelo se basa en la idea de colaboración, de, el modelo de intervención.*

Por otro lado, para nuestros informantes, avanzar en el modelo que se pretende impulsar, es decir en la atención a la diversidad según el modelo de escuela inclusiva y plantear un trabajo colaborativo con todos los servicios de la zona requiere:

- Apostar por la formación de los profesionales de la educación y en especial por la formación de los asesores.

*E9: sense que existeixi, a Catalunya, un pla de formació permanent dels assessors/es, els quals s'han de buscar la vida per estar al dia (inclús en temes sobre els que han d'assessorar!!!)*

*E9: En especial hauria d'abocar esforços en la formació, en especial permanent, dels assessors/es que són en molts casos, el motor de canvi dels centres educatius.*

*E4: Des de fa més de dotze anys, els EAP no han tingut cap mena d'actualització ni de formació. Aquest és un element important perquè les coses canvien, hi ha noves aportacions teòriques, diferents maneres d'entendre els processos educatius, noves qüestions d'època, perquè els nens d'avui en dia no són els mateixos que els de fa dotze anys. I degut a aquesta manca de formació, i que ens han cuidat poc, encara hi ha maneres d'intervenir que es van repetint.*

---

*E9: sin que exista, en Catalunya, un plan de formación permanente de los asesores/se, los cuales se deben buscar la vida para estar al día (incluso en temas sobre los que han de asesorar!!!)*

*E9: En especial habría que esforzarse en la formación, en especial permanente, de los asesores/se que son en muchos casos, el motor de cambio de los centros educativos.*

*E4: Desde hace más de doce años, los EAP no han tenido ninguna clase de actualización ni de formación. Este es un elemento importante porque las cosas cambian, hay nuevas aportaciones teóricas, diferentes maneras de entender los procesos educativos, nuevas cuestiones de época, porque los niños de hoy en día no son los mismos que los de hace doce años. Y debido a esta carencia de formación, y que nos han cuidado poco, todavía hay maneras de intervenir que se van repitiendo.*

- Aportar a los centros los recursos suficientes para hacer del modelo una realidad.

*E6: però al final arribes a la conclusió que com tot és qüestió pressupostaria i cada vegada els recursos es retallen més, els nens cada vegada venen amb els nivells més baixos,... fas desdoblament i falten professors, l'aula d'acollida, una altra... a part els nens conductuals que cada cop va creixen i ja no saps què fer.*

*E4: Cal avançar molt, perquè hi ha centres de primària que no tenen ni auxiliars en educació especial. A part, tots els altres recursos. I una altra cosa és la gestió dels recursos. Qui els gestiona? El centre. Quina capacitat tenen de gestió els EAP? Cap. Perquè la gestió dels recursos no depèn del dictamen ni de les necessitats, sinó que depèn d'altres històries. Cosa que en altres comunitats va diferent.*

---

*E6: pero al final llegas a la conclusión que como todo es cuestión presupuestaría y cada vez los recursos se recortan más, los niños cada vez vienen con los niveles más bajos,... haces desdoblamiento y faltan profesores, el aula de acogida, otra cosa... aparte los niños conductuales que cada crecen y ya no sabes qué hacer.*

*E4: Hace falta adelantar mucho, porque hay centros de primaria que no tienen ni auxiliares en educación especial. Aparte, todos los otros recursos. Y otra cosa es la gestión de los recursos. Quienes los gestionan? El centro. Qué capacidad tienen de gestión los EAP? Ninguna. Porque la gestión de los recursos no depende del dictamen ni de las necesidades, sino que depende de otras historias. Cosa que en otras comunidades va diferente.*

- Y, clarificar, difundir y generalizar el modelo.

*E1: a l'hora de l'avaluació s'atendrà a la diversitat, els plans individualitzats, no?, després tot això s'ha d'anar desplegant i concretant*

*E6: Per un costat el missatge es inclusivitat i sembla que s'han de fer meravelles i jo ja no sé com s'han de fer més meravelles. Aquí al centre som 2 psicopedagogs i mig, a part de les aules obertes, que nosaltres les tenim tancades amb nanos que donen molts problemes a l'aula. La diversitat és tanta i els recursos tan pocs que jo ja no sé com es pot donar resposta. Es poden fer adaptacions de les adaptacions, podem fer adequacions curriculars i donar aprovats però em sembla que aquest no és el cas. Jo quan estava a E.E., els nens acabaven amb un nivell de 5 o 6 de la primària de llavors, però veig que*

*ara els nivells són molt més inferiors que lo que jo tenia llavors i per això, jo ja no sé de què estem parlant. Per això quan vaig sentir lo de la prova de 6, doncs vaig dir: una altra garrotada!.*

*E3 (S1): crec que estem en un moment de desconcert, de desconcert de que són molts, però, però hauríem de repensar una mica el rol de tots plegats, no? pel bé de tothom, no? pel bé del model, no?*

---

*E1: a la hora de la evaluación se atenderá a la diversidad, los planes individualizados, no?, después todo esto se ha de ir desplegando y concretando*

*E6: Por un lado el mensaje de inclusión y parece que se deben hacer maravillas y yo ya no sé como se deben hacer más maravillas. Aquí en el centro somos 2 psicopedagogas y medio, aparte de las aulas abiertas, que nosotros las tenemos cerradas con niños que dan muchos problemas en el aula. La diversidad es tanta y los recursos tan pocos que yo ya no sé como se puede dar respuesta. Se pueden hacer adaptaciones de las adaptaciones, podemos hacer adecuaciones curriculares y dar aprobados pero me parece que este no es el caso. Yo cuando estaba en Educación Especial, los niños acababan con un nivel de 5 o 6 de la primaria de entonces, pero veo que ahora los niveles son mucho más inferiores que los que ya había entonces y por esto, yo ya no sé de qué estamos hablando. Por esto cuando oí lo de la prueba de 6, pues dije: otro varapalo!.*

*E3 (S1): creo que estamos en un momento de desconcierto, de desconcierto de que son muchos, pero, pero deberemos repensar algo el rol de todos juntos, no? por el bien de todo el mundo, no? por el bien del modelo, no?*

En base a los documentos analizados y a los testimonios aportados, resulta factible concluir que el modelo que subyace a los servicios educativos y que define las características del asesoramiento psicopedagógico y la orientación educativa y profesional se asienta en las siguientes premisas que no se consideran exclusivas del asesoramiento y la orientación sino que de forma transversal se refieren a todo el sistema educativa:

1. El tutor es quien en primera instancia debe dar respuesta a las necesidades educativas del alumno y se ve respaldado en esta labor por las estructuras organizativas y los servicios educativos de apoyo y atención a la diversidad tanto internos como externos al centro educativo.
2. Los servicios educativos desplegados para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes deben actuar de forma coordinada y sistémica. A tal efecto, los servicios tanto territoriales como de centro se organizan en zonas educativas que agrupan a todos los servicios de apoyo que actúan en un determinado contexto

3. Las zonas educativas desarrollan sus propios planes educativos basados en el trabajo colaborativo y de red que se instancia en diversas estructuras y sistemas de coordinación y seguimiento.
4. Las actuaciones de los servicios de apoyo, asesoramiento psicopedagógico o de orientación educativa y profesional tienen como principal objetivo la equidad del sistema educativo y la inclusión de todos los estudiantes en dicho sistema
5. El modelo de asesoramiento propuesto se asienta en una perspectiva de trabajo colaborativo de los diferentes agentes educativos y de construcción conjunta de herramientas de prevención y, en su caso, solución de problemas.
6. Los servicios de apoyo tienen como principal objetivo contribuir a que el alumnado desarrolle las competencias básicas definidas para la escolaridad obligatoria. A tal efecto, se llevarán a cabo las medidas de evaluación, ubicación, seguimiento y optimización oportunas y se desarrollaran los planes, proyectos y programas necesarios en cada contexto

El sistema adoptado opta claramente por una opción pública en la provisión de servicios de orientación y apoyo a los centros. Como hemos visto, sólo el centro de recursos educativos para personas ciegas (CREC) tiene un convenio con la ONCE y por lo tanto participa de fondos no exclusivamente públicos.

## **2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares**

Tanto las distintas administraciones (municipales o autonómicas), como los diferentes sectores de la administración empiezan a estar comprometidos con los servicios de apoyo especializado a los centros educativos. Como hemos visto en el apartado dedicado a la sectorización, existen en los últimos años mayores iniciativas de coordinación y trabajo conjunto y, como también hemos comentado cuando nos hemos referido a la *Llei Catalana d'Educació*, todavía en fase de debate, el impulso hacia una mayor colaboración con las corporaciones municipales se dibuja como uno de los ejes claros de la política educativa en los próximos años. Nuevamente, sin embargo, éstas son iniciativas emergentes e incipientes, vinculadas al desarrollo del concepto de zona educativa y al desarrollo de planes de zona congruentes con el principio de comunidad educadora.



## V. VALORACIÓN DEL SISTEMA EN FUNCIÓN DE LA CAPACIDAD DE RESPONDER A NECESIDADES Y DEMANDAS

### 1. Consecuencias positivas derivadas de la aplicación del modelo

Una de las primeras consecuencias positivas derivadas de la aplicación del modelo cabe constatar que es la *percepción de continuidad* que tienen los usuarios del sistema educativo. Se considera que no se han dado cambios bruscos, ni giros importantes en las prioridades en educación, ni en el modelo del asesoramiento lo que, de alguna manera, avala la eficacia de las políticas adoptadas. Las dos citas siguientes ilustran esta perspectiva que no se reduce a los asesores sino que se extiende a todos los perfiles entrevistados:

*E7: Per tant, una cosa bona que jo diria d'aquest, no canvi, és que el model no s'ha truncat, que la cosa va endavant i que tots plegats, el col·lectiu i el centre, veu que la cosa va tirant, que és útil, que no hi ha una necessitat de dir, això no va, això és massa car, no. Crec que en el nostre cas això vol dir que la cosa va endavant.*

*E9: En l'àmbit concret de l'assessorament jo en destacaria El pas d'un model clínic a un model educatiu centrat en les possibilitats d'aprenentatge de cada alumne i no en la malaltia o la diferència.*

---

*E7: Por lo tanto, una cosa buena que yo diría de este, no cambio, es que el modelo no se ha truncado, que la cosa va adelante y que todos juntos, el colectivo y el centro, ve que la cosa va tirando, que es útil, que no hay una necesidad de decir, esto no va, esto es demasiada caro, no. Creo que en nuestro caso esto quiere decir que la cosa va adelante.*

*E9: En el ámbito concreto del asesoramiento yo destacaría el paso de un modelo clínico a un modelo educativo centrado en las posibilidades de aprendizaje de cada alumno y no en la enfermedad o la diferencia.*

La segunda de las consecuencias valoradas de forma positiva alude a las *características de la práctica asesora* que se ha venido realizando. Según las valoraciones de todos los profesionales de la educación entrevistados (tutores, asesores, directores y administración), ha sido el trabajo continuado de los profesionales en los centros lo que ha posibilitado la introducción de cambios en las prácticas docentes y en las actitudes ante la atención a la diversidad.

*E3: Jo crec que aquests petits canvis els han introduït més els professionals amb el treball d'equip que no pas algú vingut de fora*

*E3: com les escoles hem fet un camí, un camí compartit, no ens trobem amb grans dubtes a l'hora de fer un assessorament*

*E4: Els canvis s'han vist més a les escoles i, fruit de la intervenció que d'uem a terme, aquestes han modificat les seves demandes. Això no vol dir que ara no es treballin amb casos específics, però cada vegada, fem una major insistència en el treball amb els centres i els docents*

---

*E3: Yo creo que estos pequeños cambios los han introducido más los profesionales con el trabajo de equipo que no alguien venido de fuera*

*E3: como las escuelas hemos hecho un camino, un camino compartido, no nos encontramos con grandes dudas a la hora de hacer un asesoramiento*

*E4: Los cambios se han visto más en las escuelas y, fruto de la intervención que llevábamos a término, estas han modificado sus demandas. Esto no quiere decir que ahora no se trabajen con casos específicos, pero cada vez, insistimos más en el trabajo con los centros y los docentes*

La tercera alude a la inclusión del *concepto de diversidad curricular* en los centros. Este concepto que se introdujo por primera vez con la LOGSE tiene ahora plena vigencia como medida de atención a la diversidad, para los colectivos estudiados:

*E4. Pel que fa al desenvolupament del currículum, es planteja per primera vegada la diversitat curricular a la LOGSE. Aquesta diversitat es va plantejar amb el tema dels crèdits variables que era una estratègia, que va aparèixer només a Catalunya, que treballava en paral·lel o com alternativa, al que plantejava l'estat quan parlava de diversitat curricular Ara, aquesta diversitat curricular, surt d'una manera molt clara, a partir d'experiències com les aules obertes al centre, les UAC, UEC, etc. Tota una sèrie de dispositius o recursos, per atendre al nen amb dificultats i problemes per seguir el currículum ordinari.*

---

*E4. Con respecto al desarrollo del currículum, se plantea por primera vez la diversidad curricular en la LOGSE. Esta diversidad se planteó con el tema de los créditos variables que era una estrategia, que apareció sólo en Catalunya, que trabajaba en paralelo o como alternativa, a lo que planteaba el estado cuando hablaba de diversidad curricular Ahora, esta diversidad curricular, sale de una manera muy clara, a partir de experiencias como las aulas abiertas en el centro, las UAC, UEC, etc. Toda una serie de dispositivos o recursos, para atender al niño con dificultades y problemas para seguir el currículum ordinario.*

La cuarta consecuencia positiva se refiere a los cambios organizativos introducidos en los centros para facilitar la toma de decisiones y la coordinación de las medidas de atención a la diversidad, en nuestra comunidad se refieren fundamentalmente a las

Comisiones de atención a la Diversidad que funcionan en los centros educativos como órganos colegiados. El siguiente es un ejemplo representativo de las opiniones de asesores y profesionales de los centros educativos:

*E4: s'han creat les comissions d'atenció a la diversitat, que sembla que des d'aquest any són obligatòries per a tots els centres. Que fins ara era una cosa voluntària.*

---

*E4: se han creado las comisiones de atención a la diversidad, que parece que des de este año son obligatorias para todos los centros. Que hasta ahora es una cosa voluntaria.*

En quinto lugar, situamos el impulso que recientemente esta teniendo el trabajo en red, que para los colectivos estudiados es ciertamente la clave que permitiría avanzar hacia cotas de mayor calidad en los servicios de asesoramiento y apoyo. En este caso, las opiniones más contundentes son las de los asesores tanto de sector como de centro que se expresan en términos parecidos a la siguiente:

*E1: jo penso que per aquí està una mica la clau, no solsament les demandes, sinó també poder elaborar aquestes demandes, veure les necessitats i llavors fer propostes, potser si que han canviat en el sentit, per exemple, en la intervenció a secundària, evidentment també ha plantejat canvis... i la intervenció en centres concertats també fa que hakis de fer procediments diferents, no?, i els procediments d'escolarització també, les condicions de matriculació també han canviat, depenent de les zones, això significa procediments diferents i haver d'actualitzar maneres de treballar diferents*

---

*E1: yo pienso que aquí está la llave, no solamente las demandas, sino también poder elaborar estas demandas, ver las necesidades y entonces hacer propuestas, quizás si que han cambiado en el sentido, por ejemplo, en la intervención en secundaria, evidentemente también ha planteado cambios... y la intervención en centros concertados también hace que debas hacer procedimientos diferentes, no?, y los procedimientos de escolarización también, las condiciones de matriculación también han cambiado, dependiendo de las zonas, esto significa procedimientos diferentes y tener que actualizar maneras de trabajar diferentes*

Al mismo tiempo que valoran de forma positiva estos aspectos, algunos informantes reflexionan sobre la falta de decisión en los planteamientos educativos, de manera que si bien se reconocen los cambios, éstos se consideran insuficientes. Éstas son opiniones expresadas por todos los perfiles estudiados si bien los comentarios no van más allá de apreciaciones como las siguientes:

*E9: a mi em sembla que els avenços han estat massa tímids, a diferencia d'altres, per exemple al País Basc*

*E2: Cal avançar en l'autonomia real del centre i en l'avaluació institucional d'aquests*

---

*E9: a mi me parece que los avances han sido demasiado tímidos, a diferencia de otros, por ejemplo el País Vasco*

*E2: Hay que avanzar en la autonomía real del centro y en la evaluación institucional de estos*

## **2. Consecuencias negativas derivadas de la aplicación del modelo.**

En los datos generados a través de las entrevistas y grupos de discusión, se hace referencia a un buen número de consecuencias negativas que se derivan de la aplicación del modelo.

En primer lugar, todos los colectivos hacen referencia a la necesidad de que el Departamento de Educación *plantee y defina claramente las políticas* que quiere impulsar. Que no se planteen intenciones sino políticas firmes, como ilustran las citas siguientes:

*E3 (S1): ...és la política del departament que no acaba, a mi em sembla, de concretar el model que hem de donar, si volem anar cap a la inclusió al 100%, això ho han de dir clarament, si no volem inclusió al 100%, ha de ser a través dels centres d'educació especial però això no es pot fer a la lleugera, això implica una quantitat de recursos, formació de personal.*

*E2: Cal definir millor, com hipòtesi de treball, l'abast que es vol donar a la inclusió*

---

*E3 (S1): ...es la política del departamento que no acaba, a mi me parece, de concretar el modelo que hemos de dar, si queremos ir hacia la inclusión al 100%, esto lo tienen que decir claramente, si no queremos inclusión al 100%, tiene que ser a través de los centros de educación especial, pero esto no se puede hacer a la ligera, esto implica una cantidad de recursos, de formación de personal.*

*E2: Hay que definir mejor, como hipótesis de trabajo, el alcance que se le quiere dar a la inclusión*

En segundo lugar, y quizás precisamente porque las políticas se definen de manera poca clara y decidida, nuestros informantes argumentan que en muchas ocasiones existe un gran *desequilibrio entre lo que se debería hacer (porqué lo marca la normativa) y lo que se acaba haciendo* en los centros. No se cuestiona el modelo sino las condiciones en las que se pretende que se aplique. Las citas siguientes son sólo una muestra de las muchas quejas en este sentido:

*E5: hores dins de l'aula d'acollida màxim 12. Pues en alguns instituts –en el meu- hi ha nanos que s'hi passen 18-20 hores a l'aula d'acollida... I dius “la normativa diu això!”. I, clar... o aules obertes: en els aules obertes sempre es parla d'unes hores que poden ser 7-8-10 flexibles perquè estiguin en grups ordinaris... doncs hi ha instituts que l'aula oberta tenen establertes les 30 hores d'aula oberta*

*E1: A nivell de canvis, potser el que seria important més seria el tipus de model d'intervenció, poder profunditzar més a nivell de formació i de treball en el model d'assessorament que es fa, és això que dèiem una mica s'ha anat fent formacions, s'ha anat fent instruccions, però això no canvia les pràctiques, no?, llavors canvien les prioritats en un moment donat, haver de fer més informes que en un altre moment, ho haver d'estar, però no canvia el model d'intervenció si no hi ha un treball més a fons de...*

*E3: jo diria que la línia o el discurs, en el temps continuat, no s'ha acompanyat amb els suports necessaris, perquè aquest model que des de Catalunya s'intenta aplicar és un model car i costós, i per lo tant, podem trobar una mica de trampes des del punt de vista que no només ens podem quedar en el discurs, si és que no va acompanyat del que seria també de mitjans, inclús pels propis alumnes, que estem ofertant una sèrie d'escoles o escolarització més òptima, i resulta que no tenim els recursos que serien desitjables, no?, i aquí podríem rebre fortes crítiques en relació al model, és a dir, estem d'acord amb el model, però en les condicions que siguin necessàries*

*E9 (U3): Els inconvenients derivats d'una esquelètica ajuda pública fruit d'una rànica actitud política que pretén que amb els mateixos centres, currículum, espais, materials, professors, assessors, etc., es doni resposta a l'heterogeneïtat d'alumnes que estan a les nostres aules i a més obtinguem bons resultats a PISA..*

*E6: Respecte al TAE que es van suprimir perquè no eren políticament correctes, nosaltres tindrem un TAE clandestí a partir d'abril. D'abril a final de curs tindrem un aula i en teoria enviaran també un profe de manera que els alumnes que arriben a partir de l'abril, d'aquí del districte de Sant Martí-Sant Andreu, vindran aquí a l'institut només al matí per aprendre només llengua, però no està legalitzat, és una cosa que s'han inventat. A nosaltres no ens agrada, però no direm que no estem d'acord, ja que es necessari però pensem que s'hauria de fer legal. Aquests nens no estan a l'institut és una mena de classes particulars, és una cosa... de fet és com si no existís.*

*E6 (D1B): Exactament i aquest nen el tenim aquí i està donant molts problemes de comportament. Què passarà amb aquest nano? Quins recursos tenim? Doncs, podem fer desdoblaments perquè a nivell curricular tiri una mica endavant, però aquest nano acabarà tancat a l'aula oberta. En recursos per atendre la diversitat jo crec que anem en retrocés. El que s'està transmetent a les facultats? Teoritzen. I l'administració? jo crec, que no té ni idea del que hi ha als centres. I això que nosaltres som una mica uns privilegiats... però... hi ha situacions que..*

---

*E5: horas dentro del aula de acogida máximo 12. Pues en algunos institutos –en el mío- hay chiquillos que se pasan 18-20 horas en el aula de acogida... Y dices “¡la normativa dice esto!”. Y, claro... o aulas abiertas: en las aulas abiertas siempre se habla de unas horas que pueden ser 7-8-10 flexibles para que estén en grupos ordinarios... pues hay institutos que en el aula abierta tienen establecidas las 30 horas de aula abierta.*

*E1: A nivel de cambios, quizás lo que sería importante sería el tipo de modelo de intervención, quizás profundizar más a nivel de formación y de trabajo en el modelo de asesoramiento que se hace, es esto que decíamos un poco se ha ido haciendo formaciones, se ha ido haciendo instrucciones, pero esto no cambia las prácticas, ¿no? Entonces cambian las prioridades en un momento dado, tener que hacer más informes que en otro momento, o tener que estar, pero no cambia el modelo de intervención si no hay un trabajo más a fondo de...*

*E3: yo diría que la línea o el discurso, en el tiempo continuado, no se ha acompañado con los soportes necesarios, porque este modelo que desde Cataluña se intenta aplicar es un modelo caro y costoso, y por lo tanto, podemos encontrar un poco de trampas desde el punto de vista que no solo nos podemos quedar en el discurso, si es que no va acompañado de lo que sería también de medios, incluso por los propios alumnos, que estamos ofertando una serie de escuelas o escolarización más óptima, y resulta que no tenemos los recursos que serían deseables, ¿no?, y aquí podríamos recibir fuertes críticas en relación al modelo, es decir, estamos de acuerdo con el modelo, pero en las condiciones que sean necesarias.*

*E9 (U3): Los inconvenientes derivados de una esquelética ayuda pública fruto de una rancia actitud política que pretende que con los mismos centros, currículos, espacios, materiales, profesores, asesores, etc., se dé respuesta a la heterogeneidad de alumnos que están en nuestras aulas y además obtengan buenos resultados en PISA*

*E6: Respeto al TAE que se suprimieron porque no eran políticamente correctos, nosotros tendremos un TAE clandestino a partir de abril. De abril hasta final de curso tendremos un aula y en teoría enviarán también un profe de manera que los alumnos que lleguen a partir de abril, de aquí el distrito de Sant Martí-Sant Andreu, vendrán aquí al instituto solo por la mañana para aprender solo lengua, pero no está legalizado, es una cosa que se ha inventado. A nosotros no nos gusta, pero no diremos que no estamos de acuerdo, ya que es necesario pero pensamos que se tendría que hacer legal. Estos niños no están en el instituto, es una especie de clases particulares, es una cosa... de hecho es como si no existieran.*

*E6 (D1B): Exactamente y este niño lo tenemos aquí y está dando muchos problemas de comportamiento. ¿Qué pasará con este chiquillo? ¿Qué recursos tenemos? Pues, podemos hacer desdoblamientos para que a nivel curricular tire un poco para adelante, pero este chiquillo acabará cerrando el aula abierta. En recursos para atender la diversidad yo creo que vamos en retroceso. ¿El que se está transmitiendo en las facultades? Teorizan. ¿Y la administración? yo creo, que no tiene ni idea de lo que hay en los centros. Y eso que nosotros somos un poco unos privilegiados... pero... hay situaciones que...*

En tercer lugar, casi todos los asesores entrevistados o informantes de grupos de discusión aluden a aspectos *específicos vinculados a la implantación del modelo* que dificultan su tarea e implican consecuencias negativas en relación al asesoramiento.

Entre los aspectos señalados figuran los siguientes:

- La progresiva y excesiva burocratización del trabajo de los equipos en detrimento de otro tipo de tareas.

*E1: molta burocràcia, dictàmens, informes, informes socials, informes UEEs, informes casos concrets, i llavors això de vegades fa que sigui difícil portar a terme els dos tipus de treball, no? d'assessorament col·laboració amb el centre a nivell més institucional com a intercanvi, per a canviar coses que possiblement necessita el centre i el treball d'assessorament en relació a alumnes i casos concrets*

*E2 (A2): En general s'haurien de simplificar requeriments i unificar les propostes institucionals de millora.*

*E3 (S1): diria que correm una mica el rics que amb tanta burocratització pel que fa als informes que hem de fer, però no tant, en quan a l'assessorament de la distribució de recursos i sobretot en la detecció de les noves necessitats, eh! jo diria que aquí en fer una mica de retrocés, perquè durant un temps l'Administració fa servir a les persones dels EAPs, com a professionals, però per a lo que necessita, i penso que no s'ha aprofitat els recursos que aporten des d'EAP i als professionals que portem molts anys en intervenció psicopedagògica, crec que és un recurs que està poc utilitzat*

---

*E1: mucha burocracia, dictámenes, informes, informes sociales, informes UEEs, informes casos concretos, y entonces esto a veces hace que sea difícil llevar a cabo los dos tipos de trabajo, ¿no? de asesoramiento colaboración con el centro a nivel más institucional como intercambio, para cambiar cosas que posiblemente necesita el centro y el trabajo de asesoramiento en relación a alumnos y casos concretos*

*E2 (A2): En general se deberían simplificar requerimientos y unificar las propuestas institucionales de mejora.*

*E3 (S1): diría que corremos un poco los riesgos que con tanta burocratización por lo que se refiere a los informes que hemos de hacer, pero no tanto, en cuanto al asesoramiento de la distribución de recursos y sobretodo en la detección de las nuevas necesidades, eh! yo diría que aquí haciendo un poco de retroceso, porque durante un tiempo la Administración hizo servir a las personas de los EAPs, como profesionales, pero para lo que necesita, y pienso que no se han aprovechado los recursos que aportan desde el EAP y los profesionales que llevan muchos años en intervención psicopedagógica, creo que es un recurso que está poco utilizado.*

- La dificultad que implica el trabajo en red

*E1: jo penso que per aquí està una mica la clau, no solsament les demandes, sinó també poder elaborar aquestes demandes, veure les necessitats i llavors fer propostes, potser si que han canviat en el sentit, per exemple, en la intervenció a secundària, evidentment també ha plantejat canvis ) i la intervenció en centres concertats també fa que hakis de fer procediments diferents, no?, i els procediments d'escolarització també, les condicions de matriculació també han canviat, depenent de les zones, això significa procediments diferents i haver d'actualitzar maneres de treballar diferents*

*E3 (S1): existeix un dèficit de coordinació entre els diferents departaments, educació, sanitat, i nosaltres estem patint els conseqüències*

*E3 (S1): La valoració de necessitats porta a la resposta educativa que necessita l'alumne (...) també hi ha una tasca que intento fer-la que és la coordinació en xarxa dels diferents professionals que intervenen en el mateix alumne, que de vegades si no és porta una resposta molt coordinada, s'inverteixen moltes energies i es poden donar missatges*

*contradictoris, inclús per a la pròpia família, és a dir quan un alumne necessita suports diversos, com pot ser logopeda, intervenció de la ONCE, el CSMIJ, la USEE, (es necessita una resposta coordinada, primer que per a l'escola es complicat)*

*E1: A nivell de serveis educatius, penso que s'ha de profunditzar en tot això, més que res, que siguin serveis de zona multiprofessionals, que estiguin formats per diferents perfils i que hi hagi un treball més a fons del que significa la intervenció de cadascun, de la coordinació dels diferents perfils*

---

*E1: yo pienso que por aquí está un poco la clave, no solamente las demandas, sino también poder elaborar estas demandas, ver las necesidades y quizás hacer propuestas, quizás sí que han cambiado en el sentido, por ejemplo, en la intervención en secundaria, evidentemente también ha planteado cambios ) y la intervención en centros concertados también hace que se tengan que hacer procedimientos diferentes, ¿no?, y los procedimientos de escolarización también, las condiciones de matriculación también han cambiado, dependiendo de las zonas, esto significa procedimientos diferentes y tener que actualizar maneras de trabajar diferentes*

*E3 (S1): existe un déficit de coordinación entre los diferentes departamentos, educación, sanidad, y nosotros estamos padeciendo las consecuencias*

*E3 (S1): La valoración de necesidades lleva a la respuesta educativa que necesita el alumno (...) también hay una tarea que intento hacerla que es la coordinación en red de los diferentes profesionales que intervienen en el mismo alumno, que a veces si no se lleva una respuesta muy coordinada, se invierten muchas energías y se pueden dar mensajes contradictorios, incluso para la propia familia, es decir cuando un alumno necesita apoyos diversos, como puede ser logopeda, intervención de la ONCE, el CSMIJ, la USEE, (se necesita una respuesta coordinada, primero que para la escuela es complicado)*

*E1: A nivel de servicios educativos, pienso que se ha profundizado en todo esto, más que nada, que sean servicios de zona multiprofesionales, que estén formados por diferentes perfiles y que haya un trabajo más a fondo de lo que significa la intervención de cada uno, de la coordinación de los diferentes perfiles*

- La dispersión de recursos y servicios para atender la diversidad

*E1: aquí hi ha un paper difícil d'un psicopedagog de sector, o d'un equip de sector en el sentit de que està entre l'administració i els centres, d'ajudar que els centres avancin amb la inclusió, amb l'atenció a la diversitat, d'aportar elements més externs de zona, depenen del tipus de comunitat en la que està, de vegades... a alguns centres quan tenen una idea que aquell alumne volen que estigui en una UEC, en una escola d'educació especial... aquí hi ha una batalla important que no ha de ser una batalla dels EAPs, això ha de ser una batalla més que veig que s'està produint a nivell més a nivell més transversal de totes les normatives, d'organització de centres, i no han de ser els EAPs qui ... i penso que té raó, has de col·laborar en principi, però han de ser també els centres, si no*

*E2 (A2): L'inconvenient el motiva possiblement que s'han promogut per part de l'administració educativa tants plans, projectes i iniciatives que dubto els centres ho puguin integrar.*



*E3 (S1): Ara, d'acord, però tu penses que nosaltres pequem de generalistes, no?, però quan tu dius ara perquè, per la problemàtica dels nouvinguts es creen els LICs, trastorns mentals, trastorns de conducta, aquí vindran més assessors com tu, que no aportaran més coses de les que tu pugis aportar, però no..., seran equips superespecialitzats, que pugin complementar-los, no?, no sé com hauria de ser, si des de l'àmbit educatiu o sanitari, no m'he parat a pensar com hauria de ser, però penso que diferents serveis*

---

*E1: aquí hay un papel difícil de un psicopedagogo de sector, o de un equipo de sector en el sentido de que está entre la administración y los centros, de ayudar que los centros avancen con la inclusión, con la atención a la diversidad, de aportar elementos más externos de zona, dependiendo del tipo de comunidad en la que está, a veces... en algunos centros cuando tienen una idea que aquel alumno quieren que esté en una UEC, en una escuela de educación especial... aquí hay una batalla importante que no ha de ser una batalla de los EAPs, esto ha de ser una batalla más que veo que se está produciendo a nivel más a nivel más transversal de todas las normativas, de organización de centros, y no han de ser los EAPs quienes ... y pienso que tiene razón, has de colaborar en principio, pero han de ser también los centros, sino*

*E2 (A2): El inconveniente lo motiva posiblemente que se han promovido por parte de la administración educativa tantos planes, proyectos e iniciativas que dudo que los centros lo puedan integrar.*

*E3 (S1): Ahora, de acuerdo, pero tu piensas que nosotros pecamos de generalistas, ¿no?, pero cuando tú dices ahora porqué, por la problemática de los recién llegados se crean los LICs, trastornos mentales, trastornos de conducta, aquí vendrán más asesores como tú, que no aportarán más cosas de las que tú puedas aportar, pero no..., serán equipos súper especializados, que puedan complementarlos, ¿no?, no sé como tendría que ser, si desde el ámbito educativo o sanitario, no me he parado a pensar cómo tendría que ser, pero pienso que diferentes servicios*

- La sensación de incompetencia para dar una respuesta adecuada a las nuevas demandas.

*E3 (S1): el col·lectiu d'alumnes nouvinguts, això serien els trets fonamentals, on jo sento que no, que no saben ben bé com s'ha de fer*

---

*E3 (S1): el colectivo de alumnos recién llegados, esto serían los rasgos fundamentales, donde yo siento que no, que no sabemos bien bien cómo se ha de hacer*

- La rigidez de los temas organizativos y la falta de flexibilidad para adaptarse a las necesidades.

*E4: El que passa és que cal modificar la rigidesa dels horaris en la intervenció perquè condicionen molt el treball. La majoria de les vegades es fan les visites un cop per setmana quan el que necessaries potser són tres dies en una setmana. Això fa que moltes vegades la intervenció acabi sent més administrativa i no tant d'assessorament al centre. No sé de quina manera es podria fer, perquè de vegades és massa rígid el tema de l'horari, perquè ve delimitat pels dies que tens*

---

*E4: Lo que pasa es que hace falta modificar la rigidez de los horarios en la intervención para que condicionen mucho el trabajo. La mayoría de las veces se hacen las visitas una vez por semana cuando lo que necesitarías quizás son tres días en una semana. Esto hace que muchas veces la intervención acabe siendo más administrativa y no tanto de asesoramiento al centro. No sé de qué manera se podría hacer, porque a veces es demasiado rígido el tema del horario, porque ve delimitado por los días que tienes*

- El aumento en el número de demandas que se realizan a los asesores que comporta una intervención más reactiva que preventiva así como la falta de tiempo para poder reflexionar sobre la intervención.

*E1 (A1): Hi ha molta més demanda*

*E3 (S1): Sí, aquestes necessitats és el que necessitaríem en aquests moment parar-nos, aturar-nos, i mirar una mica que tenim i cap a on hem d'anar, perquè hi ha necessitats que ja no cal que tornem a insistir, ja hem après, no? ja van gairebé soles, però altres que no, tot just ens estem posant i pensar com abordar-les*

*E4: Jo crec que falta un plantejament més coherent i reflexiu. Falta una reflexió de centre on posin amb paraules les situacions que estan vivint, per poder compartir i veure que pot aportar cadascú. Són coses que no ha de resoldre l'EAP, sinó que l'EAP, a través de la col·laboració, pot ajudar al centre a reflexionar*

---

*E1 (A1): Hay mucha más demanda*

*E3 (S1): Sí, estas necesidades es lo que necesitaríamos en este momento pararnos, detenernos, y mirar un poco qué tenemos y hacia donde tenemos que ir, porque hay necesidades que ya no hace falta que volvamos a insistir, ya hemos aprendido, ¿no? ya van casi solas, pero otros que no, justo ahora nos estamos poniendo y pensar cómo abordarlas*

*E4: Yo creo que falta un planteamiento más coherente y reflexivo. Falta una reflexión de centro donde pongan con palabras las situaciones que están viviendo, para poder compartir y ver qué puede aportar cada uno. Son cosas que no ha de resolver el EAP, sino que el EAP, a través de la colaboración, puede ayudar al centro a reflexionar*

- La falta de fundamentación conceptual en los discursos institucionales lo que dificulta su comprensión por parte de todos.

*E2: Conjuguar millors en el discurs institucional i de forma entenedora per tothom, els principis d'excel·lència, equitat i inclusió, centrar-se en la importància del treball a l'aula i la millora de la relació i col·laboració família escola*

*E3: en aquest moment hi ha professors que han de procurar entendre els nens amb problemes de conducta derivades d'alguns trastorns mentals, els nanos amb autisme que també presenten retard mental, però jo crec que s'ha de tractar més clínica, més salut mental.*

---

*E2: Conjuguar mejor en el discurso institucional y de forma entendedora para todo el mundo, los principios de excelencia, equidad e inclusión, centrarse en la importancia del trabajo en el aula y la mejora de la relación y colaboración familia escuela*

*E3: en este momento hay profesores que han de procurar entender los chiquillos con problemas de conducta derivadas de algunos trastornos mentales, los chiquillos con autismo que también presentan retardo mental, pero yo creo que se ha de tratar más clínica, más salud mental.*

### **3. Funcionalidad de la estructura**

En relación a las opiniones sobre la funcionalidad de la estructura, en nuestro caso, se centraron de forma exclusiva en la valoración del doble sistema de asesoramiento y orientación: asesor interno o asesores externos, sin que aparecieran otros elementos de valoración que no estuvieran vinculados al rol de los tipos de asesores.

Por consiguiente, hemos organizado la información de este apartado en dos grandes subapartados: el referido a la valoración de las funciones y el rol del psicopedagogo de centro y el referido a la valoración de las funciones y el rol del psicopedagogo de sector.

#### **a) Funciones y rol del Psicopedagogo del centro**

Las personas entrevistadas tienen claro que las funciones de los psicopedagogos de centro están relacionadas fundamentalmente con la atención a la diversidad pero también consideran que la posición como docente del centro determina el enfoque y el alcance de sus funciones. Las citas siguientes ilustran estas concepciones respecto a cómo esta situación dentro del centro permite un tipo de función asesora. Cabe destacar que estos son comentarios representativos tanto de los asesores externos como de los internos. Se trata pues de una representación compartida de los asesores respecto a las posibilidades y limitaciones de las distintas opciones de asesoramiento posibles en la comunidad (dentro o fuera del centro):

*E2 (A2): Les funcions que tenen encarregades tenen molta relació amb millorar l'atenció educativa que s'adreça a l'alumnat amb més dificultats per aprendre i participar: imparteixen docència, sobre tot a l'alumnat que té més dificultats per aprendre*

*E2 (A2): Tenen un paper destacat en l'acció tutorial; Amb desigual incidència, però recollit com a funció a les instruccions d'inici de curs, realitzen actuacions relacionades amb l'orientació escolar, vocacional i professional*

*E4: La localització condiciona el tipus d'intervenció perquè quan l'assessor se situa dins del centre, la mirada que adopta no va més enllà del centre i de tot el que ocorre en aquest.*

*E1: Bueno les bàsiques (...) a veure jo diria no les específiques més psicopedagògiques i avaluació psicopedagògica, no, tot el que fa a l'assessorament als docents en relació amb aquells alumnes amb necessitats educatives especials*

*E5: les activitats prototípiques són: docència amb grups difícils o en grups on se concentren els nanos amb dificultats d'aprenentatge i necessitats educatives especials que la majoria –almenys el centre en el queestic jo- no són nanos de necessitats educatives especials provinents de deficiències motòriques, físiques... si no que són grans retards d'aprenentatge per escolarització... mala escolarització, escolarització irregular, entorn familiar no favorable a l'educació, problemes socioeconòmics, eh?... majoritàriament és aquest tipus de necessitats o falta d'adaptació al medi escolar... la gran majoria dels nanos que tenim són aquest tipus de nanos... i docència amb aquests nanos, grups d'adaptació*

---

*E2 (A2): Las funciones que tienen encargadas tienen mucha relación con mejorar la atención educativa que se dirige al alumnado con más dificultades para aprender y participar: imparten docencia, sobretudo al alumnado que tiene más dificultades para aprender*

*E2 (A2): Tienen un papel destacado en la acción de tutoría; Con desigual incidencia, pero recogido como función a las instrucciones de inicio de curso, realizan actuaciones relacionadas con la orientación escolar, vocacional y profesional*

*E4: La localización condiciona el tipo de intervención para que cuando el asesor se sitúa dentro del centro, la mirada que adopta no va más allá del centro y de todo lo que ocurre en éste.*

*E1: Bueno las básicas (...) a ver yo diría no las específicas más psicopedagógicas y la evaluación psicopedagógica, no, todo lo que hace referencia al asesoramiento a los docentes en relación con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales*

*E5: las actividades prototípicas son: docencia con grupos difíciles o en grupos donde se concentran los chiquillos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales que la mayoría –al menos el centro en el que estoy yo- no son chiquillos de necesidades educativas especiales provenientes de deficiencias motrices, físicas... si no que son grandes retrasos de aprendizaje por escolarización... mala escolarización, escolarización irregular, entorno familiar no favorable a la educación, problemas socioeconómicos, ¿eh?... mayoritariamente es este tipo de necesidades o falta de adaptación al medio escolar... la gran mayoría de los chiquillos que tenemos son este tipo de chiquillos... y docencia con estos chiquillos, grupos de adaptación*

Nuestros informantes reconocen ventajas e inconvenientes en la posición del asesor de centro. Así por un lado, consideran que es posible una intervención más cercana a los planteamientos del centro lo que facilita la aceptación de las propuestas, pero también creen que la falta de distancia con relación a la dinámica de los centros puede dificultar el análisis de las situaciones sobre las que ha de intervenir. Cabe destacar que esta consideración de ventajas e inconvenientes acostumbra a ser parte de una misma opinión como en el caso siguiente:

*E7 (U1): Podrien fer feines similars però jo crec que són dos papers diferents. Segur que un assessor dins del centre podria fer una feina de facilitar processos, una persona que està fora té aquesta posició externa, té una perspectiva que li permet intervenir des d'una altra posició. Això és un tema que s'havia debatut en altres temps. És una posició que jo diria que queda subsumida a la dinàmica del centre. El de dintre pot fer una feina molt important, molt propera, de conèixer a tothom i de poder influir en contextos molt concrets però per contra està sempre dins de la jerarquia del centre i està dins de les dinàmiques del centre. Segurament cal gent dins del centre i gent fora, segurament és necessari gent dins del centre que estigui allà totes les hores i que pugui assessorar totes les hores, però també gent que estigui fora i aporti una perspectiva externa*

*E5: I a més a més pots guanyar... pots guanyar, eh? Pots guanyar prestigi dins del claustre perquè parles de tu a tu "jo també tinc aquests nens" o "jo també faig classes amb aquests nens". Però en d'altres qüestions ho tens més difícil*

---

*E7 (U1): Podrían hacer faenas similares pero yo creo que son dos papeles diferentes. Seguro que un asesor dentro del centro podría hacer una faena de facilitar procesos, una persona que está fuera tiene esta posición externa, tiene una perspectiva que le permite intervenir desde otra posición. Esto es un tema que se había debatido en otros tiempos. Es una posición que yo diría que queda subsumida a la dinámica del centro. El de dentro puede hacer una faena muy importante, muy cercana, de conocer a todo el mundo y de poder influir en contextos muy concretos pero por contra está siempre dentro de la jerarquía del centro y está dentro de las dinámicas del centro. Seguramente hace falta gente dentro del centro y gente fuera, seguramente es necesario gente dentro del centro que esté allí todas las horas y que pueda asesorar todas las horas, pero también gente que esté fuera y aporte una perspectiva externa*

*E5: Y además puedes ganar... puedes ganar, ¿eh? Puedes ganar prestigio dentro del claustro porque hablas de tú a tú "yo también tengo estos niños" o "yo también hago clases con estos niños". Pero en otras cuestiones lo tienes más difícil*

Por otra parte, a pesar de que se reconocen las funciones que realizan y se concretan en tareas tan variadas como la docencia en las optativas de refuerzo de las instrumentales, la atención al aula abierta, el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y el apoyo a los profesores en temas de su especialidad, no acaba de quedar claro que los otros miembros de la comunidad educativa les atribuyan el rol y as funciones que ellos desearían. Los variados ejemplos siguientes ilustran esta contradicción que es percibida y comentada por todos los perfiles entrevistados y también apareció en los grupos de discusión:

*E6 (D1B): fan optatives de reforç de les instrumentals a 1r., 2n., i 3r, S'entra a l'aula oberta, ja que la professora de l'aula oberta fa les hores 17 o 18 hores i la resta les fa el psicopedagog en aquest institut. Fem atencions individualitzades... algunes demandes venen ja des de primària que et diuen "aquest nen necessita seguiment del psicopedagog", i altres venen de l'EAP. L'any passat uns 50 nens van ser atesos pels psicopedagogs d'aquí a part dels atesos per l'EAP que van ser cap a uns 30*

*E2 (A2): Donen suport als companys i departament en els aspectes relacionats amb la seva especialitat*

*E7: Però s'hauria de potenciar el vessant d'assessorar els seus companys precisament per adaptar la resposta educativa al dia a dia, a la diversitat dels alumnes. Això també es pot fer des de fora però des de dins penso que des de dintre té més, allò de dir, posem-nos a adaptar el llibre de text, posem-nos a observar una classe, doncs es podria fer això, ho això altre. Això, fer-ho des de fora, doncs no tens massa temps. I per altra banda hi ha un problema d'inclusió a secundària, incloure't dins d'una classe. També cal respectar les costums de cada institució*

*E5: s'ha evitat la paraula assessorament - per no entrar en conflicte amb els EAPs - que en diuen suport tècnic:*

*E5: Jo sóc un professor de psicologia i pedagogia - hi ha professor de matemàtiques, professor de tal, professor de qual...- i a mi m'encarrega la feina el director -l'equip directiu- sempre respecte a les instruccions d'inici de curs que té rang de resolució. Vale... Llavors, per tant, jo sóc un funcionari i em diuen el que haig de fer.*

*E8: si..., o no..., és a dir, hi havia el supòsit següent, almenys fins..., si posem allà un psicopedagog que no da classes, no se li dona autoritat, parla de lo que no entien. Per tant, que faci classe.*

*E2: Són membres de la comissió d'atenció a la diversitat del centre*

*E6: Hi ha psicopedagogs que fan matèries de batxillerat, hi ha psicopedagogs que només estan per l'aula oberta, hi ha psicopedagogs que tenen un reconeixement a nivell de claustre impressionant: obre la boca el psicopedagog i tothom "Amen"- li fan molt de cas. Hi ha psicopedagogs que és només per aquell grup reduït. Hi ha molts molts perfils...*

---

*E6 (D1B): hacen optativas de refuerzo de las instrumentales en 1ero, 2ndo, y 3ero, Se entra en el aula abierta, ya que la profesora del aula abierta hace las horas 17 o 18 horas y el resto las hace el psicopedagogo en este instituto. Hacemos atenciones individualizadas... algunas demandas vienen ya desde primaria que te dicen "este niño necesita seguimiento del psicopedagogo", y otras vienen del EAP. El año pasado unos 50 niños fueron atendidos por los psicopedagogos de aquí aparte de los atendidos por el EAP que fueron sobre unos 30*

*E2 (A2): Dan soporte a los compañeros y departamento en los aspectos relacionados con su especialidad*

*E7: Pero se tendría que potenciar la vertiente de asesorar sus compañeros precisamente para adaptar la respuesta educativa al día a día, a la diversidad de los alumnos. Esto también se puede hacer desde fuera pero desde dentro pienso que desde dentro tiene más, eso de decir, pongámonos a adaptar el libre de texto, pongámonos a observar una clase, pues se podría hacer esto, o esto otro. Esto, hacerlo desde fuera, pues no tienes mucho tiempo. Y por otro lado hay un problema de inclusión en secundaria, incluirte dentro de una clase. También hace falta respetar las costumbres de cada institución*

*E5: se ha evitado la palabra asesoramiento - por no entrar en conflicto con los EAPs – y se le llama apoyo técnico:*

*E5: Yo soy un profesor de psicología y pedagogía - hay profesor de matemáticas, profesor de tal, profesor de cual...- y a mi me encarga la faena el director –el equipo directivo- siempre respecto a las instrucciones de inicio de curso que tiene rango de resolución. Vale... Entonces, por tanto, yo soy un funcionario y me dicen lo que tengo que hacer.*

*E8: si..., o no..., es decir, había el supuesto siguiente, al menos hasta..., si ponemos allí un psicopedagogo que no da clases, no se le da autoridad, habla de lo que no entiende. Por tanto, que haga clase.*

*E2: Son miembros de la comisión de atención a la diversidad del centro*

*E6: Hay psicopedagogos que hacen materias de bachillerato, hay psicopedagogos que sólo están por el aula abierta, hay psicopedagogos que tienen un reconocimiento a nivel de claustro impresionante: abre la boca el psicopedagogo y todo el mundo “Amén”- le hacen mucho caso. Hay psicopedagogos que es sólo por aquel grupo reducido. Hay muchos muchos perfiles...*

Precisamente, alterar las percepciones y las expectativas iniciales para construir un nuevo rol más acorde con su concepción de lo que ha de ser la intervención, es algo que los propios asesores de centro reclaman como una de las tareas principales de su rol como ponen de manifiesto los ejemplos siguientes:

*E5: però després la feina del professional és convèncer l'equip directiu i moltes vegades s'opta per una via contemporitzadora, és a dir, de, a veure..., no criticar o posar en dubte les fórmules adoptades en el centre, perquè sinó després el seu propi pla de treball se'n pot ressentir, llavors..., és una mica i depèn de les habilitats personals de cada professional pues, bueno, anar introduint coses, anar donant coses que funcionin, anar fent cas de les demandes per reconvertir-les o per ajustar-les al que s'ha de fer i anar fent*

*E1: a secundària això clarificar una mica més el paper del psicopedagog en els centres de secundària, o del departament, una mica que quedés més clar el paper del psicopedagog .*

---

*E5: pero después la faena del profesional es convencer al equipo directivo y muchas veces se opta por una vía contemporizadora, es decir, de, a ver..., no criticar o poner en duda las fórmulas adoptadas en el centro, porque sino después su propio plan de trabajo se puede resentir, entonces..., es un poco depende de las habilidades personales de cada profesional pues, bueno, ir introduciendo cosas, ir dando cosas que funcionen, ir haciendo caso de las demandas para reconvertirlas o para ajustarlas al que se ha de hacer e ir haciendo*

*E1: en secundaria esto, clarificar un poco más el papel del psicopedagogo en los centros de secundaria, o del departamento, un poco que quede más claro el papel del psicopedagogo.*

Si, por la causa que sea, no consiguen alterar la percepción inicial, los psicopedagogos argumentan que no pueden ejercer y desarrollar sus competencias, perdiéndose un activo importante en el sistema de orientación y apoyo a los centros. Las citas siguientes son ilustrativas al respecto:

*E2: S'aprofita poc l'especialitat professional dels professors de psicologia i pedagogia dels centres, caldria revisar les seves funcions i portar a terme una decidida acció informativa i formativa al respecte*

*E4: De fet, quan el centre disposa d'un psicopedagog, se li realitzen moltes demandes de caràcter urgent i no hi ha tant d'espai per realitzar un treball de col·laboració amb el centre i els professors*

*E5: suport tècnic, ajudar, col·laborar programes: col·laborar en el pla de convivència, col·laborar en programes de mediació, col·laborar en el pla d'acció tutorial, col·laborar... que... Això, a mi personalment, em produeix indefinició. I llavors estàs a mans de què és el que interpreta l'equip directiu... Llavors tu pots tenir un model d'intervenció, aquesta normativa te'l permet (perquè és aquesta col·laboració, aquest suport tècnic), però com que no queda massa clar doncs, has de tenir tu habilitat –hi ha psicopedagogs que tenen aquesta habilitat, jo no me la reconec- doncs, d'anar impulsant intervencions que no siguin tant, doncs, reactives...*

---

*E2: Se aprovecha poco la especialidad profesional de los profesores de psicología y pedagogía de los centros, haría falta revisar sus funciones y llevar a cabo una decidida acción informativa y formativa al respecto*

*E4: De hecho, cuando el centro dispone de un psicopedagogo, se le realizan muchas demandas de carácter urgente y no hay tanto espacio para realizar un trabajo de colaboración con el centro y los profesores*

*E5: apoyo técnico, ayuda, colaborar en programas: colaborar en el plan de convivencia, colaborar en programas de mediación, colaborar en el plan de acción de tutoría, colaborar... que... Esto, a mí personalmente, me produce indefinición. Y entonces estás a manos de qué es lo que interpreta el equipo directivo... Entonces tú puedes tener un modelo de intervención, esta normativa te lo permite (porque es esta colaboración, este apoyo técnico), pero como no queda demasiado claro, pues, has de tener tú habilidad – hay psicopedagogos que tienen esta habilidad, yo no me la reconozco- pues... de ir impulsando intervenciones que no sean tan, pues, reactivas...*

#### **4. Funciones y rol del asesor externo**

Contrariamente a lo que sucedía con los asesores de centros, para todos los colectivos entrevistados, está claro que las funciones de los asesores externos están relacionadas fundamentalmente con el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y con el desarrollo de los planes de atención a la diversidad aportando una visión externa que pueda enriquecer la visión de los profesionales de un determinado



centro educativo. Los ejemplos siguientes son sólo una muestra de una representación compartida por la comunidad educativa:

*E3 (S1): Les tasques prototípiques són: l'avaluació de necessitats, és el que ocupa més temps, l'acompanyament d'aquests alumnes al llarg de les diferents etapes, no?, l'acompanyem i el seguiment a l'inici i final de l'etapa o entre etapes i després tot el treball de col·laboració amb el professorat pel que fa a les adaptacions curriculars, necessitats especials, assessorament amb les famílies...*

*E2: Realitzen valoracions d'alumnat, orienten al professorat i familiars; elaboren informes a efectes de presa de decisions administratives, organitzen i coordinen activitats de sector, que apleguen a més d'un centre.*

---

*E3 (S1): Las tareas prototípicas son: evaluación de necesidades, es lo que ocupa más tiempo, el acompañamiento de estos alumnos a lo largo de las diferentes etapas, ¿no?, el acompañamiento y el seguimiento a inicio y final de la etapa o entre etapas y después todo el trabajo de colaboración con el profesorado por lo que se refiere a las adaptaciones curriculares, necesidades especiales, asesoramiento con las familias...*

*E2: Realizan valoraciones de alumnado, orientan al profesorado y familiares; elaboran informes a efectos de toma de decisiones administrativas, organizan y coordinan actividades de sector, que implican a más de un centro.*

También resulta claro para todos los colectivos que, en el conjunto de los servicios de asesoramiento externos o de sector, los *EAP* realizan un asesoramiento generalista mientras que otros equipos, como por ejemplo los *CREDA* o los *ELIC* llevan a cabo funciones más especializadas, como se ilustra en los ejemplos siguientes:

*E2: Aquests professionals de sector pertanyen a diferents equips, encara que amb funcions pròpies han d'elaborar uns plans de treball conjunts per als centres del seu sector*

*E3 (S1): però jo crec que pesarà tant l'assessorament que perdrà la globalitat i perdre la globalitat no sempre és positiu, en algunes determinades situacions, un assessorament especialitats es necessita, es cert que nosaltres són massa generalistes.*

*E3 (S1): Una cosa seria propostes de nivell més macro, per exemple, incloure a l'equip directiu en aquesta presa de decisions, al cap d'estudis.. Les decisions més macro serien com organitzar recursos, com buscar estratègies per a donar suport a grups classe que són més complexes, en aspectes que ells tenen planejats en el seu pla anual, com seria la convivència, mires com pots ajudar, que pots suggerir, si pels alumnes això es massa repetitiu, pensar en com ajudar als altres*

---

*E2: Estos profesionales de sector pertenecen a diferentes equipos, aunque con funciones propias han de elaborar unos planes de trabajo conjuntos para los centros de su sector*

*E3 (S1): pero yo creo que pesará tanto el asesoramiento que perderá la globalidad y perder la globalidad no siempre es positivo, en algunas determinadas situaciones, en un asesoramiento especialistas se necesitan, es cierto que nosotros somos demasiado generalistas.*

*E3 (S1): Una cosa sería propuestas de nivel más macro, por ejemplo, incluir al equipo directivo en esta toma de decisiones, al jefe de estudios... Las decisiones más macro serían cómo organizar recursos, cómo buscar estrategias para dar apoyo a grupos clase que son más complejos, en aspectos que ellos tienen planeados en su plan anual, como sería la convivencia, miras como puedes ayudar, qué puedes sugerir, si para los alumnos eso es demasiado repetitivo, pensar en cómo ayudar a los otros*

También aparece nítidamente la necesidad de que el trabajo de estos equipos externos se inserte en un marco de colaboración con los centros para concretar las actuaciones que se llevaran a cabo, considerando las prioridades. Para todos los colectivos, es evidente que el trabajo del asesor externo se complementa con el trabajo de los psicopedagogos de centro para dar respuesta a las necesidades prioritarias. En este trabajo conjunto los equipos externos tienen como funciones específicas la valoración psicopedagógica y la elaboración y firma de documentos oficiales. Las citas siguientes son fiel reflejo de la mayoría de opiniones al respecto:

*E5: L' EAP és un altre és un altre perfil, jo penso que és un altre perfil... que ens complementem, jo penso que ens ajuda, però sí que alguna vegada pot duplicar les coses...*

*E6: Elaboren informes a efectes de presa de decisions administratives*  
*E2: Tenen un paper destacat en la presa de decisions administratives, informes previs a la matriculació de determinats alumnes, membres de les comissions d'atenció a la diversitat dels centres...*

---

*E5: El EAP es otro perfil, yo pienso que es otro perfil... que nos complementamos, yo pienso que nos ayuda, pero sí que alguna vez puede duplicar las cosas...*

*E6: Elaboran informes a efectos de toma de decisiones administrativas*  
*E2: Tienen un papel destacado en la toma de decisiones administrativas, informes previos a la matriculación de determinados alumnos, miembros de las comisiones de atención a la diversidad de los centros...*

Tampoco se escatiman las opiniones que apuntan algunas de las ventajas que dispone el asesor de sector respecto a la posición del psicopedagogo de centro. Las tres citas siguientes son ilustrativas de este tipo de apreciaciones expresadas de forma general:

*E7: I per altra banda, en la mesura que es tingui la capacitat, aportar criteris, no per aportar un criteri superior, però si una persona que ve de fora, que s'ha especialitzat amb un tipus de coses, el que ve aporta, però sempre amb la idea de complementarietat.*

*No que el que aporta el de fora sigui superior. Hi ha una simetria de jerarquia, perquè un assessor no és un inspector ni el cap de res. És un assessor que ve a ajudar a treballar, a col·laborar, que pot aportar coses que dins del centre no hi són. Dit d'una altra manera, si el que ve de fora aporta el mateix que el que ja sabíem, no cal*

*E6: Per això vam decidir que el psicopedagog atenia les demandes del tutor i quan ja no podia atendre més demandes llavors es passava a l'EAP.*

*E1: jo penso que es diferent l'assessorament que pots fer des de fora i des de dins, des de dins pots fer una assessorament més entre iguals, no?, però l'assessorament des de fora té una mica aquesta visió més, bueno, des de fora, tenir altres mirades, altres situacions, llavors no sé si hauria de ser exactament la mateixa paraula, no?, o és col·laboració, orientació, també assessorament, el que passa és que... no?, depèn una mica del model d'assessorament que tinguis, llavors en relació amb el centre jo penso que a secundària si que és important, no?, que facin aquest paper el psicopedagog, assessorament en relació a l'orientació, de col·laboració amb la institució, no? per a veure com fem l'atenció a la diversitat, com orientem als alumnes, no? i aquí hi ha un treball de col·laboració a nivell de departaments, i aquí el departament (...) que en aquest cas aquí no hi és, que seria el departament de psicopedagogia o la programació que tenen (...) seria més interessant que tingués més pes el paper del psicopedagog a dins del centre, que penso que es complementaria amb l'extern, no*

---

*E7: Y por otro lado, en la medida que se tenga la capacidad, aportar criterios, no para aportar un criterio superior, pero si una persona que viene de fuera, que se ha especializado con un tipo de cosas, el que viene aporta, pero siempre con la idea de complementariedad. No que el que aporta el de afuera sea superior. Hay una simetría de jerarquía, porque un asesor no es un inspector ni el jefe de nada. Es un asesor que viene a ayudar a trabajar, a colaborar, que puede aportar cosas que dentro del centro no están. Dicho de otra manera, si el que viene de fuera aporta lo mismo que el que ya sabíamos, no hace falta*

*E6: Por eso decidimos que el psicopedagogo atendía las demandas del tutor y cuando ya no podía atender más demandas entonces se pasaba al EAP.*

*E1: yo pienso que es diferente el asesoramiento que puedes hacer desde fuera y desde dentro, desde dentro puedes hacer un asesoramiento más entre iguales, ¿no?, pero el asesoramiento desde fuera tiene un poco esta visión más, bueno, desde fuera, tener otras miradas, otras situaciones, entonces no sé si debería ser exactamente la misma palabra, ¿no?, o es colaboración, orientación, también asesoramiento, lo que pasa es que... ¿no?, depende un poco del modelo de asesoramiento que tengas, entonces en relación con el centro yo pienso que en secundaria sí que es importante, ¿no?, que haga este papel el psicopedagogo, asesoramiento en relación a la orientación, de colaboración con la institución, ¿no? para ver como hacemos la atención a la diversidad, como orientamos a los alumnos, ¿no? y aquí hay un trabajo de colaboración a nivel de departamentos, y aquí el departamento (...) que en este caso aquí no está, que sería el departamento de psicopedagogía o la programación que tienen (...) sería más interesante que tuviese más peso el papel del psicopedagogo dentro del centro, que pienso que es complementario con el externo, ¿no?*

En otros casos, las ventajas se comentan de forma detallada. En estos casos destaca en primer lugar, la posibilidad de tener una mirada diferente sobre una misma realidad educativa, como en los ejemplos siguientes:

*E1: aquest paper més de regulació o més objectiu o més des de fora pot ajudar en el cas i llavors quan estàs a dins és més difícil, no?*

*E4: En canvi, quan l'assessor se situa fora del centre, adopta una mirada més de conjunt, on té molts més elements en compte, perquè coneix els diversos contextos on es desenvolupa el nen. A més, la mirada i la percepció és diferent, perquè aquesta no està contaminada per la convivència del centre.*

*E7: L'aportar criteris des de fora, no tant centrats o tenyits per la conflictiva diària, inclús d'adoptar coses pràctiques que es fan en altres centres, posar en contacte centres de diferents zones per fer coses en comú*

---

*E1: este papel más de regulación o más objetivo o más desde fuera puede ayudar en el caso y entonces cuando estás dentro es más difícil, ¿no?*

*E4: En cambio, cuando el asesor se sitúa fuera del centro, adopta una mirada más de conjunto, donde tiene muchos más elementos en cuenta, porque conoce los diversos contextos donde se desarrolla el niño. Además, la mirada y la percepción son diferentes, porque esta no está contaminada por la convivencia del centro.*

*E7: El aportar criterios desde fuera, no tanto centrados o teñidos por la conflictiva diaria, incluso de adoptar cosa prácticas que se hacen en otros centros, poner en contacto centros de diferentes zonas para hacer cosas en común.*

En segundo lugar, la posibilidad de realizar un seguimiento de los alumnos a través de las diferentes etapas, así como tener una perspectiva más amplia a la hora de establecer criterios educativos en relación a casos concretos, como ilustran las citas siguientes:

*E1: com a servei, com a EAP, no?, com a servei educatiu, és la transició entre etapes, no?, aquest seria un element, potser de diferència que intervé dins del centre, no?, pots tenir una visió molt més longitudinal de les diferents etapes, els traspasos, no?, els casos que passen d'un centre a l'altre, i després com a servei educatiu, no?*

*E7: I des de fora hi ha, per una banda, hi ha coses molt clares com el treball d'enllaç amb altres centres, sobretot entre primària i secundària*

*E6: El que passa es que l'EAP coneix a alguns nanos de primària*

---

*E1: como servicio, como EAP, ¿no?, como servicio educativo, es la transición entre etapas, ¿no?, este sería un elemento, quizás de diferencia que interviene dentro del centro, ¿no?, puedes tener una visión mucho más longitudinal de las diferentes etapas, los traspasos, ¿no?, los casos que pasan de un centro a otro, y después como servicio educativo, ¿no?*

*E7: Y desde fuera hay, por un lado, hay cosas muy claras como el trabajo de enlace con otros centros, sobretodo entre primaria y secundaria*

*E6: Lo que pasa es que el EAP conoce algunos chiquillos de primaria*

En tercer lugar, incluso se argumenta que la posición de externalidad y el hecho de disponer de un tiempo limitado en los centros, obliga a establecer prioridades en las demandas así como dar prioridad a las intervenciones más globales y de mayor incidencia en los casos particulares.

*E1: a l'estar dins – fora obliga a prioritzar més, no?, dient que es important i en donar més autonomia als altres el fet d'anar un cop a la setmana t'obliga o t'hauria d'obligar a no crear dependència també, que això és lo bo de l'assessor, poder assessorar i poder-te retirar i que el model d'assessorament sigui crear i saber estar en el centre. Es molt diferent treballar amb un professor concret que està a la diversitat i crear uns criteris conjunts, que com el centre ha d'entomar això, allò i llavors amb aquests centres que es col·labora a més llarg plaç es veu una mica com ells cada vegada assumeixen més coses i les demandes ja són més treballades amb altres coses noves que no saben, el fet d'estar dintre doncs, seria diferent, dependria del model que agafés la persona que està dins, no?*

---

*E1: al estar dentro – fuera obliga a priorizar más, ¿no?, diciendo que es importante y en dar más autonomía a los otros el hecho de ir una vez a la semana te obliga o te debería obligar a no crear dependencia también, que esto es lo bueno del asesor, poder asesorar y poderte retirar y que el modelo de asesoramiento sea crear y saber estar en el centro. Es muy diferente trabajar con un profesor concreto que está en la diversidad y crear unos criterios conjuntos, que como el centro ha de retomar esto, aquello y entonces con estos centros que se colabora a más largo plazo se ve un poco como ellos cada vez asumen más cosas y las demandas ya son más trabajadas con otras cosas nuevas que no saben, el hecho de estar dentro pues, sería diferente, dependería del modelo que coge la persona que está dentro, ¿no?*

Finalmente, la posibilidad de trabajar desde la perspectiva de zona, es también motivo de satisfacción porque facilita que los asesores conozcan diferentes realidades y experiencias con las que enriquecer su trabajo, como se propone en las citas siguientes.

*E1: el fet de ser un servei de sector penso que és un element potent, no?, perquè des del centre de vegades el més difícil si que es pot fer, no?, si el professional, el psicopedagog dins del centre té molt interès en conèixer els recursos de la zona, evidentment si hi ha un servei és més fàcil poder conèixer tots els recursos, establir relacions institucionals, establir canals de derivació i de comunicació, no?, criteris d'actuació conjunta, llavors aquests són aspectes que penso que són importants*

*E7: I per altra banda, en la mesura que es tingui la capacitat, aportar criteris, no per aportar un criteri superior, però si una persona que ve de fora, que s'ha especialitzat amb un tipus de coses, el que ve aporta, però sempre amb la idea de complementaritat. No que el que aporta el de fora sigui superior. Hi ha una simetria de jerarquia, perquè un assessor no és un inspector ni el cap de res. És un assessor que ve a ajudar a treballar, a col·laborar, que pot aportar coses que dins del centre no hi són. Dit d'una altra manera, si el que ve de fora aporta el mateix que el que ja sabíem, no cal.*

---

*E1: el hecho de ser un servicio de sector pienso que es un elemento potente, ¿no?, porque desde el centro a veces lo más difícil si que se puede hacer, ¿no?, si el profesional, el psicopedagogo dentro del centro tiene mucho interés en conocer los recursos de la zona, evidentemente si hay un servicio es más fácil poder conocer todos los recursos, establecer relaciones institucionales, establecer canales de derivación y de comunicación, ¿no?,*

*critérios de actuación conjunta, entonces estos son aspectos que pienso que son importantes*

*E7: Y por otro lado, en la medida que se tenga la capacidad, aportar criterios, no para aportar un criterio superior, pero si una persona que viene de fuera, que se ha especializado con un tipo de cosas, el que ve aporta, pero siempre con la idea de complementariedad. No que el que aporta el de fuera sea superior. Hay una simetría de jerarquía, porque un asesor no es un inspector ni el jefe de nada. Es un asesor que viene a ayudar a trabajar, a colaborar, que puede aportar cosas que dentro del centro no están. Dicho de otra manera, si el que viene de fuera aporta lo mismo que el que ya sabíamos, no hace falta.*

Los propios equipos de orientación y apoyo educativo de sector tienen muy claros los inconvenientes de su rol y su práctica asesora. Entre ellos destaca como prioritario la asignación de un número excesivamente alto de funciones que les lleva al borde del colapso; al menos ésta es una de las opiniones predominantes:

*E6. D'entrada l'EAP té la consigna que com que Batxillerat no és obligatori doncs que no ha d'agafar a ningú de Batxillerat, i aquí ens trobem amb 4 o 5 casos molt greus de Batxillerat, casos de psiquiàtric. Ella té la consigna que no els pot atendre, però els nens han d'estar atesos i llavors els atén el psicopedagog*

*E3: Des de P2 a Batxillerat*

*E2: és excessiu el nombre de funcions, encàrrecs i requeriments que tenen assignats.*

*E3 (S1): Si, sí, però el volum de feina és molt gran, però sobretot l'inici de curs amb l'acompanyament que fas, que mires de deixar-ho tot una mica ordenat, els inicis de curs són molt complicats, després immediatament et poses a fer dictàmens, després les avaluacions de Nadal, etc, etc. ah, i les avaluacions dels nens que acaben o els que acaben d'incorporar-se, tot això es fa sense deixar de fer tot lo altre, la intervenció que fas amb els alumnes que tens durant el curs...*

*E6: els EAPs ara actualment estan sobrecolapsats amb temes burocràtics, informes, dictàmens i inspecció que els hi va al darrere entre una cosa i una altra... que aquella filosofia primitiva dels EAPs com a impulsors de projectes d'innovació, no? canvis en el centre i això...els tenen colladíssims! El volum de la feina els porta només a anar al paper i a anar a la necessitat immediata.*

---

*E6. De entrada el EAP tiene la consigna que como Bachillerato no es obligatorio pues que no ha de coger a ningún de Bachillerato, y aquí nos encontramos con 4 o 5 casos muy graves de Bachillerato, casos de psiquiátrico. Ella tiene la consigna que no los puede atender, pero los niños han de estar atendidos y entonces los atiende el psicopedagogo*

*E3: Desde P2 a Bachillerato*

*E2: es excesivo el nombre de funciones, encargos y requerimientos que tienen asignados.*

*E3 (S1): Sí, sí, pero el volumen de faena es muy grande, pero sobretodo el inicio de curso con el acompañamiento que haces, que miras de dejarlo todo un poco ordenado, los*

*inicios de curso son muy complicados, después inmediatamente te pones a hacer dictámenes, después las evaluaciones de Navidad, etc., etc. Ah, y las evaluaciones de los niños que acaban o los que acaban de incorporarse, todo esto se hace sin dejar de hacer todo lo otro, la intervención que haces con los alumnos que tienes durante el curso...*

*E6: los EAPs ahora actualmente están sobrecolapsados con temas burocráticos, informes, dictámenes e inspección que les va detrás entre una cosa y otra... que aquella filosofía primitiva de los EAPs como impulsores de proyectos de innovación, ¿no? cambios en el centro y esto... ¡los tienen atados de pies a manos! El volumen de la faena los lleva sólo a ir al papel y a ir a la necesidad inmediata.*

Además, los equipos atienden a todos los centros del sector por lo que la queja por no llegar a dar respuesta a todo lo que se les pide esta muy presente cuando hablamos con estos profesionales, como se pone de manifiesto en los ejemplos siguientes:

*E3 (S1): Compatibles amb les trenta i pico d'hores diríem que no, perquè necessites moltes més, només per a registrar la informació necessites una doble jornada, l'escola està desbordada i és una professió en la que costa posar límits i que de vegades no en sabem ja que és una professió que treballem amb persones, com ja saps, li passa als mestres també.*

*E5: Per al professional de l'EAP sí que s'ha augmentat el pressing d'una manera absolutament considerable, preparant sempre intervenir, preparant l'ajut.*

*E6: Jo sé que en altres zones l'EAP s'ha plantat i ha dit: " Jo atendré aquests 10 o 11 alumnes i d'aquí no em bellugo" ... perquè senzillament no donen l'abast, si no es converteix en petar la xerrada amb les famílies i no arribar... perquè no dones l'abast. M'explico*

---

*E3 (S1): Compatibles con las treinta y pico de horas diríamos que no, porque necesitas muchas más, sólo para registrar la información necesitas una doble jornada, la escuela está desbordada y es una profesión en la que cuesta poner límites y que a veces no sabemos ya que es una profesión que trabajamos con personas, coma ya sabes, le pasa a los maestros también.*

*E5: Para el profesional del EAP sí que se ha aumentado el pressing de una manera absolutamente considerable, preparando siempre intervenir, preparando la ayuda.*

*E6: Yo sé que en otras zonas el EAP se ha plantado y ha dicho: "Yo atenderé estos 10 o 11 alumnos y de aquí no me muevo"... porque sencillamente no damos al abasto, si no se convierte en charlar con las familias y no llegar... porque no das al abasto. Me explico*

Los propios asesores también apuntan a que su intervención debería tener siempre una dimensión global, institucional o de sector, con capacidad para superar los aspectos más específicos de la intervención. Éstos son algunos ejemplos ilustrativos al respecto:

*E9: L'assessor/a hauria de tractar en tot moment, i així ho he escrit en algun lloc, que les demandes, programes i projectes es transformin, amb els ajustaments adients, en plans institucionals de extensa cobertura i forta capacitat preventiva*

*E1: i llavors l'assessorament més global en relació a la atenció a la diversitat, a nivell de centre i a nivell de (...) educatiu, tot el tema de dictàmens d'escolarització, no?, de col·laboració en els processos d'escolarització, tant a nivell de dictàmens, quan un alumne (XXX) acompanyaments i viu la col·laboració més a nivell de les condicions de matriculació, també no?, vull dir més a nivell de sector.*

*E2 tot el que és el treball en xarxa, no? els professionals amb el servei del sector, institucions i serveis sanitaris, de salut, educatius, socials, no? que aquest també ha fet, jo penso, crec que me'n vaig a una altra pregunta...*

---

*E9: El asesor/a debería tratar en todo momento, y así lo he escrito en algún lugar, que las demandas, programas y proyectos se transformen, con los ajustes adecuados, en planos institucionales de extensa cobertura y fuerte capacidad preventiva*

*E1: y entonces el asesoramiento más global en relación a la atención a la diversidad, a nivel de centro y a nivel de (...) educativo, todo el tema de dictámenes de escolarización, ¿no?, de colaboración en los procesos de escolarización, tanto a nivel de dictámenes, cuando un alumno (XXX) acompañamientos y vive la colaboración más a nivel de las condiciones de matriculación, también ¿no?, quiero decir más a nivel de sector.*

*E2 todo lo que es el trabajo en red, ¿no? los profesionales con el servicio del sector, instituciones y servicios sanitarios, de salud, educativos, sociales, ¿no? que este también ha hecho, yo pienso, creo que me voy a otra pregunta...*

## **5. Evaluación de los servicios y de las normativas y disposiciones**

Por último, destaca el hecho de que todas las personas entrevistadas han hecho referencia a que la evaluación de los servicios de orientación y apoyo a los centros es un aspecto pendiente tanto en su conceptualización y sistematización como en su aplicación práctica. Algunos comentarios al respecto son altamente clarificadores:

*E3: A mi no em consta que hagi hagut una avaluació com molt rigorosa de la nostra intervenció, no sé si s'ha fet*

*E2: avaluar-les abans de proposar nous canvis ja que em sembla moltes vegades es confonen les causes amb els efectes i això porta a fer noves propostes no prou ajustades a les necessitats existents.*

---

*E3: A mi no me consta que haya habido una evaluación como muy rigurosa de nuestra intervención, no sé si se ha hecho*



*E2: evaluarlas antes de proponer nuevos cambios ya que me parece muchas veces se confunden las causas con los efectos y esto lleva a hacer nuevas propuestas no suficientemente ajustadas a las necesidades existentes.*

Además, en algunos casos, se apunta que los servicios de orientación y apoyo a los centros presentan unas características que los diferencian de otros servicios y programas, por lo que es poco viable la aplicación mecánica de diseños evaluativos pensados para otros ámbitos y servicios. Así mismo, la diversidad de servicios educativos también dificulta la adopción de un único diseño evaluativo para todos ellos como se aprecia en la cita siguiente:

*E1: fer una avaluació és necessari per a tenir una mirada més objectiva de la realitat que està passant, no?, veure cap a on estem anant i les representacions mentals de cadascú, que de vegades són això, representacions mentals que es fa cadascú, que es fa l'administració i que depenent qui ha tingut una experiència té una representació mental d'aquest servei o de l'altre, llavors ens convindria tenir, saber exactament, i llavors proposar canvis en funció del que es detectés, si hi participen centres docents, si hi participen directors i centres i tal, doncs veure avantatges i inconvenients dels diferents tipus d'intervenció, necessitats, i poder llavors incrementar o dissenyar serveis en funció d'això, és necessari i és important. El que passa és que és molt difícil, penso, perquè l'assessorament... és més complicat que fer una avaluació d'una escola...*

---

*E1: hacer una evaluación es necesario para tener una mirada más objetiva de la realidad que está pasando, ¿no?, ver hacia donde estamos yendo y las representaciones mentales de cada uno, que a veces son esto, representaciones mentales que se hace cada uno, que se hace la administración y que dependiendo de quien ha tenido una experiencia tiene una representación mental de este servicio o del otro, entonces nos convendría tener, saber exactamente, y entonces proponer cambios en función de lo que se detectase, si participan centros docentes, si participan directores y centros y tal, pues ver ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de intervención, necesidades, y poder entonces incrementar o diseñar servicios en función de esto, es necesario y es importante. Lo que pasa es que es muy difícil, pienso, porque el asesoramiento... es más complicado que hacer una evaluación de una escuela...*

Delante estas dificultades a menudo se hacen valoraciones poco fundamentadas, más basadas en el punto de vista de quien las hace que de un proceso sistemático de generación de informaciones. El ejemplo siguiente ilustra este punto de vista:

*E3: ...quan alguna cosa va malament, tot i que tu veus que si que avancem perquè tu ho veus, tu participes en els processos, però no tens mai cap medi propi per a avaluar, aquesta és la part, jo crec que ens perdem, no?*

---

*E3: ...cuando alguna cosa va mal, aunque ves que sí que avanzamos porque tú lo ves, tú participas en los procesos, pero no tienes nunca ningún medio propio para ir evaluando, esta es la parte, yo creo que nos perdemos, ¿no?*

El carácter formativo de la evaluación es un aspecto apreciado por la mayoría de los profesionales como se pone de manifiesto en el comentario siguiente:

*E8:.. jo penso que hauríem d'incorporar en el funcionament també de les pràctiques assessores l'avaluació. Si avaluem periòdicament el funcionament eh, eh, amb participació dels centres, amb participació dels centres i de la comunitat educativa, jo crec que ens donaria inputs per anar podent tirant endavant, això és el que proposaria.*

---

*E8:.. Yo pienso que deberíamos de incorporar en el funcionamiento también de las prácticas asesoras la evaluación. Si evaluamos periódicamente el funcionamiento eh, eh, con participación de los centros, con participación de los centros y de la comunidad educativa, yo creo que nos daría inputs para ir pudiendo tirar adelante, esto es lo que propondría.*

También en relación a las normativas y disposiciones, las personas consultadas opinan que hay que sistematizar procesos de evaluación antes de derogar las o cambiarlas.

*E3: però que després cada equip de govern ha volgut posar les seves diferències pel que fa (...) sense tenir en compte el que havia anteriorment, i no es pot construir res en el sistema educatiu si no s'ha avaluat el que ha funcionat bé anteriorment, i conservar el que ha funcionat, i veure el que ha funcionat, de vegades has tingut aquesta sensació de que, bueno, cada equip de govern nou que toca no ha tingut en compte el que s'ha fet anteriorment, pues, l'abandona i prioritza altres coses que posen ser no necessàries, no?, o que si s'hagués fet aquesta anàlisi jo crec que s'enfocaria d'una altre manera, jo crec que nosaltres com a col·lectiu no se ens ha tingut en compte*

*E4: El que passa és que tot això, després va..., també per culpa de la regulació de la pròpia llei, dels decrets posteriors... Al final, els crèdits variables es van anar acotant i no es va disposar de temps per poder-ho desenvolupar i fer una valoració adequada.*

---

*E3: pero que después cada equipo de gobierno ha querido poner sus diferencias por lo que se refiere a (...) sin tener en cuenta lo que había anteriormente, y no se puede construir nada en el sistema educativo si no se ha evaluado lo que ha funcionado bien anteriormente, y conservar lo que ha funcionado, y ver lo que ha funcionado, a veces has tenido esta sensación de que, bueno, cada equipo de gobierno nuevo que toca no ha tenido en cuenta lo que se ha hecho anteriormente, pues, lo abandona y prioriza otras cosas que pueden ser no necesarias, ¿no?, o que si se hubiese hecho este análisis yo creo que se enfocaría de otra manera, yo creo que nosotros como colectivo no se nos ha tenido en cuenta.*

*E4: Lo que pasa es que todo esto, después va..., también por culpa de la regulación de la propia ley, de los decretos posteriores... Al final, los créditos variables se fueron acotando y no se dispuso de tiempo para poderlo desarrollar y hacer una valoración adecuada.*

## VI. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones que se desprenden del trabajo realizado se refiere al claro aumento y a la progresiva diversificación de los recursos de apoyo a la atención a la diversidad en Catalunya desde la implementación de la LOGSE y la reordenación del modelo de asesoramiento e intervención en 1994. Sin embargo, ni el aumento ni la diversificación se han revelado como suficientes para afrontar con garantías de éxito las necesidades crecientes del sistema educativo. El incremento continuado y exponencial de la población de origen inmigrante, los cambios sociales y culturales, la complejidad de modelos educativos, además del acceso de más alumnado a la etapa secundaria obligatoria han sido, de hecho, los detonantes de la mayoría de los cambios en el sistema de asesoramiento y apoyo educativos; así, los cambios se han producido, en la mayoría de los casos, como respuesta a situaciones muy complicadas en vez de plantearse de antemano con voluntad de prevención, lo que también puede haber contribuido a aumentar la percepción de que las medidas propuestas han sido insuficientes.

En segundo lugar, cabe remarcar que la proliferación de diversas figuras y profesionales especializados en diferentes aspectos del asesoramiento y la orientación ha hecho más necesaria que nunca la coordinación de formas y ámbitos de actuación. Esta coordinación de servicios diferentes y, a veces, complementarios no siempre ha sido fácil debido a que, en la mayoría de los casos, no se han facilitado de forma sistemática los recursos y las herramientas necesarios para llevarla a cabo.

En este sentido, los documentos de los últimos años (especialmente a partir de la publicación del *Pacte Nacional per l'Educació*) ponen reiteradamente de manifiesto la necesidad de implementar esa mayor articulación de los distintos servicios de apoyos y de apostar cada vez más fuerte por el trabajo en red. Esta articulación se concreta en la reorganización de las estructuras de asesoramiento en los llamados *Servicios Educativos de Zona* (SEZ) en los que se integran todos los servicios, equipos y profesionales de una zona territorial. Se espera que cada zona elabore un *plan de actuación (plan de zona)* en el que se da cuenta de las actuaciones de cada equipo y de las instancias de comunicación y colaboración necesarias que se pondrán en marcha.

Sin embargo, a pesar de esta promoción explícita de la coordinación en el discurso documental institucional, su concreción no siempre está clara y depende aún de la voluntad o necesidad de los equipos y los inspectores de cada zona, con lo que las iniciativas al respecto son incipientes y relativamente aisladas. Aún así, es preciso reconocer que en todos los casos en los que se han puesto en marcha algún tipo de experiencia de coordinación de zona, éstas han sido altamente valoradas por todos los implicados.

En tercer lugar, parece posible afirmar que los profesionales del asesoramiento en general enfocan su trabajo hacia la prevención y no tanto a la intervención directa ante las dificultades. Esto se produce en un contexto en el que la administración catalana apuesta de forma decidida por la educación inclusiva. Sin embargo, esto no implica el mismo grado de acuerdo respecto del origen de los problemas y del tipo de intervención para solucionarlos. Independientemente de la orientación preventiva, las concepciones de algunos asesores acerca del origen de las dificultades son diversas y, consiguientemente, lo son también sus ideas acerca de la adscripción de estas dificultades a factores endógenos o exógenos. El incremento de la población escolar y sobretodo del sector de población que requiere atención de manera especial y específica al que hemos aludido anteriormente, dificulta la intervención preventiva y tiende a enmascarar algunas concepciones que podrían hacer muy difícil que la escuela sea realmente inclusiva.

Es sobradamente conocido que para garantizar la educación inclusiva se requiere un enfoque no sólo centrado en las diferencias individuales sino que entienda a los individuos en sus contextos. Desde esta perspectiva, el asesoramiento se dirige también a la modificación y el ajuste de los contextos de aprendizaje para que éstos garanticen el progreso de todos los estudiantes. Éste es un debate relativamente ausente del contexto actual y nos parece que precisamente en un escenario en el que conviven profesionales de diversa formación y procedencia con funciones de asesoramiento, atención a la diversidad y orientación también diversas, resulta imprescindible partir de acuerdos respecto a las concepciones que subyacen a las diferentes intervenciones si queremos evitar la dispersión y falta de eficacia, cuando no la contradicción.

Cuestión aparte, pero más necesaria y urgente si cabe, es el análisis de la coherencia de algunas medidas organizativas impulsadas por la administración con los principios que inspiran la educación inclusiva. En ocasiones, parece que el discurso institucional es más avanzado que las medidas propuestas para que este discurso se haga realidad, y esto, además de generar confusión y tensión entre los profesionales, puede llegar a producir efectos contrarios a los esperados.

En cuarto lugar, no podemos olvidar el malestar que acompaña a la mayoría de los profesionales del asesoramiento debido a la dificultad que implica desempeñar un amplio número de funciones y múltiples tareas. Parece evidente que esta multiplicidad y diversidad deriva de la estructura de asesoramiento adoptada en Catalunya que mantiene los equipos de sector en Infantil, Primaria y Secundaria. Por otra parte, los profesores de psicología y pedagogía adscritos a los centros de secundaria, manifiestan también su descontento por la falta de claridad y regulación en sus funciones asesoras, que en algunos casos son prácticamente inexistentes.

Nos parece que éste es un problema no directamente atribuible a la estructura de asesoramiento adoptada en Catalunya, sino a la falta de concreción de las prioridades, complementariedad, límites y funciones específicas de cada una de las instancias asesoras. Así, una perspectiva mixta, con asesores de sector como los EAP y asesores en los centros, como los profesores de psicología y pedagogía, puede ser provechosa y eficaz si se delimitan las necesidades de cada centro de forma conjunta y se establecen ámbitos de actuación y de coordinación claros que, además, se comunican a toda la comunidad educativa. En los casos que así ha sucedido, el resultado es valorado por los implicados como satisfactorio y todos los datos de que disponemos reconocen el valor potencial del modelo. Sin embargo, las instancias para conseguir este trabajo coordinado propuestas por la administración educativa desde el año 1994 han sido escasas y poco sistemáticas y nuevamente la voluntad y la tradición de trabajo conjunto en algunos centros por parte de algunos asesores suplió lo que debería haber sido una exigencia y un requisito en todos los casos. Esta falta de definición respecto a las funciones y complementariedad de ambas figuras y de claridad respecto al rol del profesor de psicología y pedagogía provoca aún hoy en día reticencias y disfunciones en algunos casos específicos.

En quinto lugar, y de forma muy relacionada con lo que acabamos de decir, es interesante recordar que, en términos generales, el modelo de intervención mixto adoptado por la comunidad autónoma de Catalunya no es cuestionado y además es bien valorado tanto por los asesores como por la comunidad educativa, que, en la mayoría de los casos, aluden a visiones sistémicas más o menos explícitas para justificar sus valoraciones. Los argumentos son compartidos y recurrentes y aluden al hecho de que una posición “*externa*” como la de los EAP permite distanciarse de las dinámicas internas de los centros y aportar una perspectiva más amplia, relativa al sector, que complementa la perspectiva interna generada desde el centro, tanto por el asesor como por las comisiones de atención a la diversidad y pedagógica, a la vez que favorece el apoyo mutuo entre los centros y servicios de la zona. De todas formas, todos coinciden también en matizar que esta intervención externa requiere contar con estructuras internas de influencia en los centros que permitan un trabajo colaborativo real en las decisiones relativas a la atención a la diversidad y a la mejora de los procesos de aprendizaje.

En sexto lugar, nos parece plausible afirmar que las quejas de los asesores relativas a la creciente burocracia que acompaña a su trabajo y que consume muchos de sus esfuerzos guarda cierta relación con una determinada forma de entender los procesos de evaluación de la actuación de los profesionales que la administración educativa pretende poner en marcha. Esta necesidad de evaluación de la actuación asesora, que cada vez aparece con mayor fuerza en los documentos revisados, parece anclarse en medidas cuantitativas y en la recolección de evidencias que tal vez podrían obtenerse por otros procedimientos administrativos. La percepción de la inutilidad de este tipo de medidas y procesos de rendición de cuentas y la poca relación que guardan con el impacto que la actuación asesora tiene en el contexto educativo están en la base del descontento. Ciertamente, no resulta fácil diseñar procesos de evaluación de la función asesora dado que sus resultados son siempre a largo plazo y se producen vinculados a modificaciones en muchas variables con lo que además se observan mejor a través de medidas indirectas; sin embargo, el tema es suficientemente importante como para buscar algunas medidas alternativas o, al menos, rentabilizar los esfuerzos de todos los colectivos implicados

Finalmente, antes de concluir queremos dejar constancia que todas las personas que participaron de una u otra forma en este estudio, manifestaron su reconocimiento y su satisfacción ante el trabajo que realizan los asesores. También reconocieron las limitaciones y muchas de las dificultades a las que nos hemos referido, pero de su mensaje se deduce que no hay vuelta atrás y que la función asesora se considera no sólo relevante sino parte integrante y necesaria del sistema educativo. Éste nos parece un hito relevante cuya consecución se debe en primer lugar a la institucionalización de la función asesora que de forma clara proponía la LOGSE y evidentemente a la actividad constante y eficaz de todos los asesores que a lo largo de todos estos años se ha mantenido sin tregua indiscutiblemente asociada a la mejora del sistema educativo.

## EL CASO DE GALICIA

Mar Rodríguez Romero (Coord.) y Neves Arza Arza  
Colaboradores: María José Caride Delgado, Montserrat Castro Rodríguez,  
Belén García Cabeza, Fernando Iglesias Amorín.  
*Universidad de A Coruña*



## ÍNDICE

I.	CONSIDERACIONES INICIALES .....	329
II.	METODOLOGÍA .....	331
	1. <i>El análisis documental</i> .....	331
	2. <i>Trabajo de campo</i> .....	331
	3. <i>Criterios de credibilidad del estudio</i> .....	338
III.	MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA .....	339
	1. <i>Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo)</i> ... 339	
	2. <i>Política educativa</i> .....	346
	2.5.1. <i>Becas y ayudas complementarias</i> .....	352
	2.5.2. <i>Programa de educación compensatoria</i> .....	359
	2.5.3. <i>Medidas de atención a la diversidad</i> .....	361
VIII.	ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA (ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS) .....	383
	1. <i>Factores que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE (motivos, referentes o criterios para el cambio)</i> .....	383
	2. <i>Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.</i> .....	387
IX.	ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO (SISTEMA VIGENTE) .....	398
	1. <i>El sistema vigente</i> .....	398
	2. <i>Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas Administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares (incluyendo la política presupuestaria).</i> .....	422
	3. <i>Recursos para la Orientación y el apoyo a la escuela</i> .....	427
	4. <i>Participación y vinculación de la comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales de salud, empleo aa.ss., ONG, empresas.)</i> .....	429
X.	OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO .....	433
	1. <i>Valoración del sistema en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas</i> .....	433
XI.	PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE .....	440
	1. <i>Expectativas de mejora</i> .....	440
	2. <i>Los cambios puestos en marcha durante el gobierno bipartito (PSOE/BNG)</i> .....	443
XII.	CONCLUSIONES, APORTACIONES Y TEMAS EMERGENTES .....	447
	1. <i>Aportaciones</i> .....	447
	2. <i>Conclusiones</i> .....	451
	a) <i>El Proceso de diseño e implantación de las nuevas políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela</i> .....	451
	b) <i>El sistema de orientación resultante (grado, contenido y sentido del cambio)</i> .....	455
	c) <i>Valoraciones de los destinatarios sobre el sistema de orientación</i> .....	459
	3. <i>Temas emergentes</i> .....	460

*“La cuasi generalización del apoyo interno, la redefinición del apoyo externo”*

## **I. CONSIDERACIONES INICIALES**

Para situarse respecto de la idiosincrasia del estudio de caso realizado en Galicia hay que comenzar advirtiendo que el cambio de modelo y estructura se remonta a 1998. Y, por tanto, no puede hablarse estrictamente de cambio, sino de aplicación tardía de la LOGSE a la configuración organizativa y funcional de los servicios de orientación. El presente estudio ha puesto de manifiesto que el espacio temporal que media entre dicho año y la realización del estudio tiene consecuencias evidentes en los datos. Se ha observado una distorsión en los recuerdos y olvidos naturales, incluso por parte de los promotores del cambio. Esta contingencia hace necesario incrementar el uso de fuentes documentales, ya que por su carácter estable permitirían contrastar los datos verbales y así favorece la fiabilidad de los análisis. Este contraste debería ser planteado en estudios sucesivos.

El corto espacio de tiempo en que ha sido realizado el estudio de caso, a lo largo de 2008, y la amplitud de miras aconsejan el abordaje posterior de temas emergentes y evidencias que necesitan de una contrastación más fundamentada. Para el equipo de investigación los hallazgos de este estudio son una oportunidad para realizar una exploración posterior más enfocada.

Si tuviéramos que cristalizar la impronta de esta iniciativa en un lema propondríamos el siguiente: “la cuasigeneralización del apoyo interno, la redefinición del apoyo externo”. Estos son los dos ejes que organizan el desarrollo de la nueva estructura. Por un lado, se generaliza la implantación de servicios internos de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria, aunque sólo para los de más de 12 unidades. Por el otro, se aborda la redefinición de los servicios externos mediante la especialización de sus miembros, la concentración de un único servicio en cada provincia –hasta un total de cuatro- y la ampliación de sus actuaciones a todas las etapas de la enseñanza no universitaria.

Conviene también saber que los orientadores/as no tienen docencia, es decir que tienen dedicación exclusiva, y que el acceso a la función orientadora especializada es diferente según las etapas educativas. Además hay diferencia de estatus entre los orientadores/as según las etapas, pertenecen a cuerpos docentes diferentes y su remuneración y las horas de trabajo no son las mismas.

La acción tutorial, que fue regulada con anterioridad a 1998 se considera un pilar fundamental en el sistema de orientación. Las condiciones necesarias para su desarrollo no son las mismas en las distintas etapas educativas. En la ESO el tutor/a dispone de una hora semanal para la tutoría grupal. En el Bachillerato este tiempo no se contempla. En general su ejercicio es ambivalente porque se contempla como una extensión de la labor de los Departamentos de Orientación pero la implicación de los tutores/as es problemática. La ambivalencia es más acusada en la Educación Secundaria Obligatoria porque requiere un esfuerzo extra por parte de los docentes, recae casi siempre en profesorado novel y no cuenta con un reconocimiento institucional adecuado.

Tras décadas de monotonía política, el relevo en las elecciones autonómicas del 2004 impulsó el reajuste de algunos aspectos como: la racionalización de la red de orientación, el incremento de los DO en centros de Educación Infantil y Primaria y de los especialistas de audición y lenguaje, y la elaboración y difusión de materiales para la atención a la diversidad y la acción tutorial. Con la vuelta del Partido Popular al poder en las elecciones del 2009, la Consellería de Educación entrante ha mantenido el calendario de implantación de los DOs Compartidos fijado para el curso 2009/10.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración desinteresada de los responsables políticos, los técnicos y, muy especialmente, los profesionales de la enseñanza, la orientación y el asesoramiento que nos han brindado su experiencia participando en las entrevistas y los grupos de discusión. Nos gustaría devolver de alguna manera el favor que nos han hecho ofreciéndonos una interpretación de sus testimonios que fuera ajustada a sus vivencias y les acercase a las perspectivas de los diferentes profesionales que están involucrados en la compleja tarea de la orientación.

## II. METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado siguiendo dos líneas estratégicas: el análisis de documentos y el trabajo de campo.

### 1. El análisis documental

El análisis de documentos es una técnica apropiada para obtener información retrospectiva y a la vez es una preparación útil para recoger nuevos datos (Walker, 1989). En el presente estudio se ha recopilado textos de carácter normativo e informes de investigación sobre la orientación en Galicia. Esta revisión documental sirve de base para apoyar la recogida de datos verbales mediante entrevistas y grupos de discusión que constituye lo que sería el trabajo de campo. Para el análisis de documentos hemos usado una clase de inferencia denominada “que es” (Gerbner, 1969) que permite la selección de un fenómeno o de un tema y su clasificación en aspectos, componentes o tópicos. Este tipo de inferencia proporciona concepciones comunes acerca de los fenómenos o temas y configura conocimiento compartido para formar una base que permita la comunicación.

### 2. Trabajo de campo

#### 2.1. Procedimientos de recogida de datos

Con un enfoque intensivo se ha realizado la recogida de datos a informantes claves. La entrevista a expertos y el grupo de discusión han sido los procedimientos de recogida de datos principales. De forma complementaria se han aplicado otros dos: la entrevista estructurada y las comunicaciones electrónicas. Estas dos últimas se han introducido para cumplir una finalidad aclaratoria. En los Anexos se incluye información detallada del desarrollo de cada procedimiento de recogida de datos.

La entrevista a expertos constituye una variante de entrevista semiestructurada, de manera que en su aplicación las preguntas más o menos abiertas se han utilizado en forma de guía. Se ha buscado que el informante respondiera a ellas con bastante libertad, pero sin descuidar el seguimiento del guión previamente diseñado. Las transcripciones de las entrevistas muestran que ha sido posible dar cabida a la manera particular de hablar del entrevistado/a respecto de los asuntos incluidos en el guión y de incluir algún tema importante desde el punto de vista del informante. Se han realizado

dos entrevistas a expertos con un total de tres informantes. En la entrevista con la responsable en 2008, la Directora Xeral de Innovación y Ordenación Educativa, se incorporo la Subdirectora Xeral. La existencia de dos informantes en la segunda entrevista no estaba prevista. La incorporación de la Subdirectora Xeral, fue una decisión de la Directora Xeral y obedeció a su conocimiento y experiencia en la temática. Esta eventualidad ha dificultado la transcripción de los datos debido a interrupciones mutuas y solapamientos. Sin embargo no se atendió nuestra petición de incluir un técnico de la Consellería en el grupo de discusión de técnicos. Esta eventualidad unida a la imposibilidad de participar de otro informante, asesor de CEFORE, debido a problemas climatológicos, mermó considerablemente el número de participantes en el mencionado grupo de discusión.

- E1. Entrevista realizada al exconselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998
- E2. Entrevista a la Directora General de Innovación y Ordenación Educativa a la Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.

En las **entrevistas estructuradas** la pauta de interacción ha sido más estricta y se ha buscado el seguimiento fiel del guión, para responder justamente a las preguntas que exigían contestación precisa. Se han realizado dos entrevistas estructuradas a dos informantes.

- E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña.
- E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientadores/as de Secundaria.

Con las **comunicaciones electrónicas** se han resuelto lagunas dentro de los datos puestas de manifiesto en dos momentos diferentes de la investigación. En primer lugar, tras la transcripción de las intervenciones provenientes de entrevistas a expertos y de los grupos de discusión y el primer avance en el análisis, se descubrieron cuestiones que necesitaban o bien aclaración o bien información complementaria. De ahí que se

solicitase a informantes concretos dichos datos aclaratorios o complementarios. Esta invitación se le ha propuesto a seis informantes.

CE1: informante orientador/a de un EOE

CE2: informante trabajadora social de un EOE

CE3: informante orientador/a a de primaria de un CEE

CE4: informante orientador/a representante de asociación profesional

CE5: informante asesor de orientación de un CEFORE

CE6: informante educadora social de una ONGs

En segundo lugar, después de las primeras operaciones de análisis de datos se han enviado las síntesis analíticas junto con las transcripciones a los participantes en los grupos de discusión con el fin de realizar su validación. Al grupo de discusión de tutores/as se le ha enviado una síntesis integrada. De este proceso se han derivado una serie de aclaraciones, matizaciones y rectificaciones que han dado lugar al segundo grupo de comunicaciones electrónicas hasta un total de cuatro. Dichas matizaciones, aclaraciones o rectificaciones se han incorporado al informe.

CEV1: tutor/a a de primaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1)

CEV2: tutor/a a de secundaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1)

CEV3: tutor/a de secundaria del grupo de discusión de tutores/as (GD2)

En los **grupos de discusión** se ha trabajado sobre la base de un guión proporcionado previamente a cada grupo vía correo electrónico y entregado de nuevo al comienzo de cada sesión. Aunque con esa pauta se ha procurado organizar las intervenciones, lo cierto es que se ha tratado de propiciar un clima de interacción que facilitase el intercambio de puntos de vista y experiencias. De modo que los temas se han ido enlazando de forma espontánea o inducida en función de la dinámica de cada grupo de discusión. El propósito buscado ha sido ofrecer a los participantes una oportunidad para construir un discurso más o menos compartido con respecto al cambio de modelo, al modelo resultante y a la satisfacción con él mismo

Se ha mantenido la previsión inicial de realizar grupos de discusión con tres tipos de audiencias diferentes: orientadores/as, técnicos y profesionales de la enseñanza. Pero en

lugar de hacer los 5 grupos de discusión previstos inicialmente se han realizado 4. Esto es así porque los tres grupos de discusión que se iban a realizar al grupo de orientadores/as han quedado reducidos a dos. Inicialmente se tomó al pie de la letra la estructura organizativa del sistema de orientación y se planeó realizar un grupo por etapa en el caso de los servicios internos y otro grupo con profesionales de los servicios externos. Al comprobar, mediante comunicaciones personales, que la disponibilidad para el traslado de los profesionales de estos últimos servicios era muy reducida –hay que mencionar que tienen ubicación provincial- se optó por incluirlos en los grupos de discusión de los orientadores/as de Primaria y de Secundaria. Por tanto se han realizado cuatro grupos de discusión.

- GD1. Grupo de discusión con tutores/as de Infantil, Primaria y Secundaria: Infantil (1), Primaria (2) y Secundaria (4)
- GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria, se incluye también una profesora de Pedagogía Terapéutica y un profesional de los servicios externos de orientación especialista en Audición y Lenguaje: Orientadoras de Primaria (4), especialista de AL del Equipo Específico (apoyo externo, 1), profesora de PT (1)
- GD3. Grupo de discusión con orientadores/as de Secundaria, se incluye un orientador/a de los servicios externos, especialista en Discapacidad Motórica: Orientadores/as de Secundaria (4) Orientador/a en Centro de Adultos (1), Orientador/a del Equipo Específico (apoyo externo, 1).
- GD 4. Grupo de discusión de técnicos: Inspectoras (2), asesor de Orientación del CEFORE (1)

## ***2.2. Desarrollo de la recogida de datos***

En cuanto a los **criterios de selección** se ha utilizado la selección por criterios. Es decir se han seleccionado informantes según criterios específicos en función del tipo de datos que se necesitaba recolectar.

Para las entrevistas a expertos el criterio de selección ha sido el protagonismo de los informantes en las decisiones relativas al diseño e implantación del sistema de orientación en 1998 y a los ajustes realizados en el momento actual.

En las entrevistas estructuradas, el criterio de selección ha sido el de casos extremos. Es decir, a partir de información extraída en los dos grupos de discusión con participación de orientadores/as se tuvo conocimiento de dos casos que creemos tienen un carácter excepcional, en términos de éxito, y por tanto podrían proveernos de informacional adicional sobre las relaciones que se establecen entre el sistema de apoyo y los recursos comunitarios cuando hay voluntad de hacerlo.

Para las comunicaciones electrónicas, en el caso del primer tipo de comunicaciones electrónicas, es decir, aquellas demandadas específicamente por el equipo de investigación, el criterio de selección de los informantes ha sido el de casos significativos, es decir, de sujetos con información privilegiada para entender cuestiones planteadas en las preguntas de la investigación.

Para los grupos de discusión se partía de unos criterios fijados en la previsión del trabajo de campo que aludían a la titulación, la trayectoria profesional en orientación – acceso por oposición especialidad de psicología y pedagogía, participación en proyectos experimentales de orientación, trabajo en los desaparecidos equipos psicopedagógicos de apoyo -, la tipología de centros y, en último término y sin tener un carácter decisivo, la diversidad de procedencia geográfica (interior/costa y villa/ciudad). En la práctica se han aplicado en todos los casos criterios de titulación y de trayectoria profesional dilatada en orientación; los criterios de tipología de centros y la diversidad de procedencia geográfica (interior/costa y villa/ciudad) se han aplicado discrecionalmente porque se han cruzado con el criterio de conveniencia, es decir, se ha priorizado casos de más fácil acceso por cuestiones de recursos temporales limitados y de falta de disponibilidad. Por tanto, ha sido necesario hacer una selección secundaria (Morse, 1998 en Flick, 2004) recurriendo a informantes no inicialmente seleccionados y que no cumplen todos los criterios de selección previamente acordados ante la imposibilidad de contar con los casos elegidos durante la selección primaria, aquella que trata de involucrar en la investigación casos que cumplen todos los criterios de selección. Ha sido la selección secundaria la que nos ha impulsado a incluir en el grupo de discusión de orientación en Primaria un grupo social preexistente, contra lo acordado inicialmente. Su participación en el grupo de discusión ha revelado cuestiones interesantes en relación con el apoyo mutuo y la formación entre iguales, ha permitido también caracterizar un discurso muy compartido; los inconvenientes provienen de la imposibilidad de contraste entre orientadores/as con trayectorias más divergentes. En



cuanto al criterio de género, buscando el equilibrio, tal y como se nos proponía, en nuestro estudio ha ocupado un lugar muy secundario, pero creemos que sin embargo la representación es proporcional en relación con lo que sucede en la realidad: claro predominio de mujeres ejerciendo orientación en Primaria y algo más equilibrado en Secundaria. El número de integrantes ha variado en cada grupo de discusión según las diferentes tipologías de trayectorias profesionales y de perfiles profesionales, pero además hay que añadir la mortalidad de casos por problemas en el último momento para participar.

Respecto del desarrollo de la recogida de datos y de los obstáculos encontrados conviene mencionar que siguiendo lo previsto en el trabajo de campo se intentó realizar primero las entrevistas a expertos y a continuación los grupos de discusión. El retraso en la aceptación del compromiso por parte de los expertos, dilató excesivamente las decisiones logísticas que implican el acordar con un número variable de sujetos la realización de los grupos de discusión. Finalmente se decidió invertir el orden para hacer operativa la recogida de datos, de tal modo que las entrevistas fueron intercaladas entre los grupos de discusión. Esta decisión ha tenido consecuencias positivas porque ha permitido concretar algunos de los temas del guión siguiendo las informaciones ofrecidas por los orientadores/as y el profesorado en los grupos de discusión. Respecto de dichas entrevistas conviene mencionar la actitud facilitadora del responsable político en el momento del cambio. La entrevista con la responsable actual se realizó en un tiempo limitado y en ella se incluyó a la Subdirectora Xeral. De esta manera tuvo que realizarse una entrevista con dos informantes, con complicaciones evidentes en términos de solapamiento del discurso. La ventaja es que permitió complementar y enriquecer las respuestas.

Debido a estas contingencias no ha sido posible contar con el testimonio de los siguientes informantes: Coordinador de los Equipos Específicos de A Coruña, Trabajadora Social del Equipo de Orientación Específico de Lugo, Asesor Orientación de Burela (Lugo).

Por último hay que mencionar que el registro con video en los grupos de discusión ha facilitado enormemente la identificación de los informantes y ha acelerado el proceso de transcripción.

### 2.3. Análisis de datos

La previsión respecto al análisis de datos indicaba la utilización de la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), desde nuestro punto de vista esta podría ser todavía aplicada en el plano del estudio comparativo porque el contraste de todos los datos procedentes de todos los estudios de caso podría dar lugar a la elaboración de categorías sensibilizadoras, es decir generadas a partir de esa comparación que producirían tipologías y modulaciones en cada una de las categorías y subcategorías ya prefijadas que constituyen el armazón teórico/analítico del estudio y que finalmente concluiría en la configuración de tendencias y/o diferentes tipologías en las estructuras de orientación, en su diseño, gestión, generalización, etc. No obstante y a nivel de cada caso hemos encontrado más operativo funcionar con una estrategia de análisis menos sofisticada como la *Interpretación Directa* (Stake, 1998). Esta estrategia de análisis produce inferencias de un nivel inferencial bajo, es decir, muy cercanas a los datos y por tanto de mayor poder descriptivo que interpretativo. Esto es conveniente para facilitar la validación de la información por parte de los informantes y, algo fundamental, en un estudio de casos múltiple, permite la comparación y deja espacio para elaborar inferencias más sofisticadas en términos interpretativos para el estudio de síntesis final. Otra razón que apoya esta estrategia de análisis es la reducción del tiempo entre la recogida de datos y la entrega del informe que ha hecho que la interacción entre recogida y análisis de los datos no se haya podido desplegar en ciclos sucesivos que van permitiendo una depuración mayor en la recogida de datos y un análisis más progresivo. Por tanto se ha necesitado una estrategia de análisis con un recorrido corto entre los datos brutos y la elaboración de inferencias, tal y como sucede con la interpretación directa.

La interpretación directa trabaja con procesos intuitivos a partir del material bruto. El primer paso tras la transcripción de la entrevista o del grupo de discusión es la separación del texto en unidades de sentido, que pueden ser las intervenciones de los informantes o pueden segmentarse éstas en varias partes en función del contenido. El siguiente paso es la elaboración de una síntesis para cada segmento de información. En el tercer paso se busca la equivalencia entre cada síntesis y la estructura de categorías que configura el marco analítico. El cuarto paso hubiera sido la concreción, modulación o redefinición de

las categorías y subcategorías para dar cabida a cada síntesis. En nuestro caso, por la premura de tiempo, este paso no se ha realizado. Se ha optado por elaborar directamente el informe incluyendo las síntesis en cada categoría pero enlazando unas con otras. Es decir que se ha hecho una síntesis integradora mientras se desarrollaba la estructura del informe siguiendo las categorías del marco analítico. Otra posibilidad hubiera sido elaborar una síntesis integrada para cada conjunto de datos de cada entrevista y grupo de discusión. Esto se hizo con el primer grupo de discusión, el de tutores/as pero se descartó para los siguientes por falta de tiempo. Esta síntesis integrada se usó para la validación y en términos de credibilidad de la información tiene más garantías que la síntesis segmentada que se devolvió al resto de los participantes, porque supone la validación de interpretaciones más elaboradas a partir de los datos.

### **3. Criterios de credibilidad del estudio**

La credibilidad del estudio de caso se ha fundamentado en varios criterios.

En cuanto a la triangulación, es posible señalar dos tipos de triangulación presentes en la investigación de las cuatro que señala Norman Denzin (1989 en Stake, 1998). La triangulación metodológica se produce cuando se utilizan una diversidad de procedimientos de recogida de datos; en nuestro estudio se han compaginado datos procedentes de tres procedimientos: el análisis de documentos, las entrevistas a expertos y los grupos de discusión. Adicionalmente se han incluido otros dos: las entrevistas estructuradas y las comunicaciones electrónicas. En cuanto a la triangulación de fuentes de datos, se han recogido datos de diversas audiencias: tutores/as, orientadores/as, otros profesionales incluidos en servicios de apoyo y en servicios comunitarios, personal técnico y responsables políticos.

Respecto de la fiabilidad del procedimiento: es importante aclarar el origen de los datos, las circunstancias de su registro y la frontera entre el dato y la construcción de los investigadores/as. Para garantizar estas cuestiones se describe el proceso seguido en el trabajo de campo y las circunstancias de la recogida de datos; además se documenta todo el proceso adjuntando fichas de registro de cada entrevista y grupo de discusión.

En relación con la validez, es decir, con la cuestión de saber hasta qué punto las interpretaciones que ofrecen los investigadores/as cuentan con el respaldo empírico de los datos brutos (Flick, 2004). Se han aplicado dos procedimientos. En primer lugar, la

validación de la información por parte de los sujetos investigados. Para ello se han articulado procesos de devolución de información con diferentes niveles de garantía en el caso de los grupos de discusión, como ya se ha comentado. Por otro lado, la trama argumental de las interpretaciones tiene un enfoque más descriptivo que interpretativo y para lograrlo se ha recurrido a la introducción de testimonios y evidencias procedentes de los informantes o los documentos originales a lo largo del informe. Por último se asegura el acceso a los datos brutos adjuntando las transcripciones de entrevistas y grupos de discusión.

### III. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

#### 1. Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo)

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia se presenta un análisis comparativo en torno a los distintos indicadores atendiendo a los datos en el momento del cambio del modelo de orientación (año 1998) con los datos más actuales que corresponden al año 2007.

##### 1.1. Indicadores demográficos y territoriales

Tabla 1. Indicadores demográficos y territoriales

Indicador	1998	2007
AD.I.1.1.1. Extensión	29.574 Km <sup>2</sup>	
AD.I.1.1.2. Número total de habitantes	2.724.544	2.772.533
AD.I.1.1.3. Densidad de la población	93,74 habitantes por Km <sup>2</sup>	92,12 habitantes por Km <sup>2</sup>
AD.I.1.1.4. Distribución de la población		
Distribución de los municipios atendiendo a su tamaño	Hasta 5.000 habitantes: 186 De 5.001 a 10.000 habitantes: 71 De 10.001 a 20.000: 40 De 20.001 a 30.000: 9 De 30.001 a 50.000: 2	Hasta 5.000 habitantes: 198 De 5.001 a 10.000 habitantes: 61 De 10.001 a 20.000: 34 De 20.001 a 30.000: 11 De 30.001 a 50.000: 4
Tasa de población en municipios de menos de 5.000 habitantes	17,14% (467.234 habitantes)	17,21 % (477.275 habitantes)
AD.I.1.1.5. Tasa de inmigración	0,72 % (19.693, de los cuales son varones 9.665 y 10.028 son mujeres)	2,94 % (81.442, de los cuales son varones 39.632 y 41.810 son mujeres)

Indicador	1998	2007
AD.I.1.1.6. Otras peculiaridades poblacionales (siempre que sean de interés para el tema que nos ocupa) <sup>1</sup>		

En lo que respecta a los indicadores demográficos y territoriales recogidos en la Tabla 1, destacamos la siguiente información:

Entre 1998 y 2007 la población gallega sólo aumenta en 47.989 personas. Este crecimiento no se reparte por igual en las cuatro provincias. Lugo y Ourense pierden población<sup>2</sup>.

En la evolución del tamaño de los municipios se observa una tendencia al incremento de los que tienen más de 20.000 habitantes y menos de 5.000 y a una disminución de aquellos otros cuya población oscila entre 20.000 y 5.000 habitantes. Estos datos inciden, por una parte, en la concentración de población en los municipios de mayor tamaño, que generalmente se sitúan en las provincias de A Coruña y Pontevedra; por otra, evidencian la pérdida de peso de los municipios más pequeños<sup>3</sup>.

En lo que respecta a la tasa de inmigración, se ha incrementado, pasando de 0,72% en 1998 a 2,94% en 2007. El cambio de la tasa de inmigración manifiesta un cambio en la tendencia en tanto que en el año 2007 es mayor el número de inmigrantes mujeres que varones, al contrario de lo que sucedía en el año 1998, que era mayor el número de inmigrantes varones que mujeres.

A nivel de los indicadores demográficos y territoriales se observa un aumento en 47.989 habitantes entre 1998 y 2007. La densidad de población ha sufrido un ligero descenso de poco más de un punto y medio, pasando de 93,74 a 92,12 habitantes por km<sup>2</sup>. También se aprecian cambios entre el año 1998 y 2007 en la distribución de la población según la distribución de los municipios atendiendo a su tamaño. Así, se ha pasado de 186 a 198 en el número de municipios de 5.000 habitantes, por lo que se produce un incremento en 12 municipios. Se da un descenso en los municipios de 5.001

<sup>1</sup> Sería interesante incluir datos como dispersión geográfica, envejecimiento, pirámide poblacional que por motivos de tiempo no han sido considerados.

<sup>2</sup> Sería conveniente conocer la evolución del crecimiento según provincias.

<sup>3</sup> Faltan datos para explicar el fenómeno de la pérdida de habitantes en los municipios más pequeños.

a 10.000 habitantes pasando de 71 en 1998 a 61 en 2007. Este mismo descenso, aunque sólo en 6 unidades, también se da en los municipios de 10.001 a 20.000 habitantes, pasando de 40 municipios en 1998 a 34 en 2007. Esta tendencia de descenso cambia en los municipios de 20.001 a 30.000 habitantes, pasando de 9 municipios en 1998 a 11 en 2007. Así mismo, también hay un aumento en los municipios de 31.001 a 50.000 habitantes que han pasado de 2 a 4 municipios. La tasa de población en municipios de menos de 5.000 habitantes ha experimentado un ligero incremento en un 0,7% lo que ha significado un aumento de 10.041<sup>4</sup> habitantes.

## 1.2. Indicadores económicos

Tabla 2. Indicadores económicos

Indicador	1998				2007			
<b>AD.I.1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad:</b>								
PIB per capita <sup>5</sup>	10.776 €				19.800 €			
<i>Coficiente Gini</i>	Año 2002: 0,307 Año 2003: 0,321 Año 2004: 0,308							
<b>AD.I.1.3. Tasas de empleo y paro</b>								
Totales		Varones	Mujer s	Total		Varones	Mujeres	Total
	Tasa de empleo	53,94	30,63	41,78	Tasa de empleo	9,99	41,18	50,16
	Tasa de paro	12,27	23,75	17,07	Tasa de paro	5,61	9,82	7,47
Para la población menor de 25 años	Tasa de empleo	Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	Varones	Mujeres	Total
	16 -19 años	16,72	7,63	12,27	16 -19 años	24,76	17,42	21,20
	20 - 24 años	44,72	26,27	35,59	20 - 24 años	72,12	39,23	65,66
	Tasa de paro	Varones	Mujeres	Total	Tasa de paro	Varones	Mujeres	Total
	16 -19 años	29,93	42,55	34,32	16 -19 años	24,97	24,10	24,73
	20 - 24 años	25,51	42,44	32,74	20 - 24 años	14,12	17,81	15,67
Para la población extranjera	*6							

En cuanto a los indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad, los datos de la renta per cápita muestran un aumento de 10.776 euros en 1998 a 19.800

<sup>4</sup> Considerando el perfil demográfico de Galicia sería interesante tener en cuenta los municipios de más de 50.000 habitantes y de menos de 5.000 habitantes. El número total de municipios alcanza los 318.

<sup>5</sup> En España en el año 1998 es igual a 13.582 € y en 2007 igual a 23.396 €

<sup>6</sup> Después de haber consultado el Instituto Galego de Estadística y el Instituto de Evaluación, no se han encontrado datos referentes a las tasas de empleo y paro para la población extranjera

euros en 2007. No obstante hay que destacar que en ambos momentos dicha renta es inferior al valor de la renta estatal.

La información obtenida sobre el coeficiente de pobreza Gini de los años 2002 a 2004 revela unos índices bajos con una tendencia descendente situándose en un 0,308.

Los datos totales de empleo entre 1998 y 2007 muestran una evolución favorable. Así, observamos un incremento de la tasa de empleo tanto en varones (de 53,94 a 59,99) como en mujeres (de 30,63 a 41,98), aunque la tasa de empleo es sustancialmente superior en los primeros. Esta evolución favorable incide en la disminución de la tasa de paro tanto en varones como en mujeres. Ésta sigue siendo mayor en las mujeres que en los varones, aunque se reduce dicha diferencia respecto al año 1998.

Si analizamos los datos de empleo atendiendo a la población menor de 25 años observamos una tendencia similar a lo comentado respecto a los datos totales. No obstante, cabe matizar que se observan diferencias sustanciales. El índice de empleo es para este colectivo sustancialmente inferior respecto al índice del total de empleo y el índice de paro es sustancialmente superior respecto al índice del total de paro.

### 1.3. Indicadores educativos

Tabla 3. Indicadores educativos

Indicador	1998	Actualizados <sup>7</sup>
AD.I.2.1. Tasas de analfabetismo	<sup>8</sup> 1991 Total: 3,3 Hombres: 1,6 Mujeres: 4,9	2001 Total: 2,1 Hombres: 1,0 Mujeres: 3,0
AD.I.2.2. Nivel de estudios de la población adulta	Educación primaria/inferior: 38,9 / 10,1 ESO: 20,7 Educación secundaria post-obligatoria: 13,1 Educación superior: 17,2	Educación primaria/inferior: 23,3 ESO: 31,0 Educación secundaria post-obligatoria: 17,4 Educación superior: 28,3
AD.I.2.3. Población escolar	449.903 alumnos	371.142 alumnos
AD.I.2.4. Tasas netas de escolarización por etapas	Infantil (6 años): 100 Primaria (11 años): 100 Secundaria obligatoria (15 años): 96,5 Sólo en Post-obligatoria (17 años): 73,5	Infantil (6 años): 100 Primaria (11 años): 99,2 Secundaria obligatoria (15 años): 98,9 Sólo en Post-obligatoria (17 años): 67,4
AD.I.2.5. Resultados escolares:		
AD.I.2.5.1. Esperanza de vida	15,4	14,8

<sup>7</sup> Última información estadística oficial consolidada y publicada por la Administración Central.

<sup>8</sup> Fuente: Instituto Galego de Estadística. Tasas de analfabetismo de la población de 16 y más años. Censos de población y viviendas 1991,2001. Elaboración propia a partir de los ficheros proporcionados por el INE

Indicador	1998	Actualizados <sup>7</sup>
<i>escolar a los 6 años</i>		
AD.I.2.5.2. Tasas de repetición <sup>9</sup>	Educación Primaria: - 2º curso: 3,6 - 4º curso: 4,2 - 6º curso: 6,6 Secundaria obligatoria - 2º curso : 19,9 - 3º curso : 17,2 - 4º curso : 10,9	Educación Primaria: - 4º curso: 3,9 - 6º curso: 6,1 Secundaria obligatoria - 1º curso: 15,6 - 2º curso : 8,7 - 3º curso : 17,3 - 4º curso : 9,5
Tasa de idoneidad <sup>10</sup> : porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculada en el curso teórico correspondiente a esa edad.	8 años: 96,6 10 años: 93,9 12 años: 85,3 14 años: 72,0 15 años: 61,8	8 años: 94,2 10 años: 90,3 12 años: 83,2 14 años: 67,4 15 años: 58,3
AD.I.2.5.3. Tasas de absentismo escolar		
AD.I.2.5.4. Tasas de fracaso escolar: alumnado que termina la escolaridad sin titulación de ESO (dato elaborado sobre la tasa bruta de alumnado que se gradúan en 4º ESO).	Total: 26,9 Hombres: 35,9 Mujeres: 17,6	Total: 25,0 Hombres: 32,8 Mujeres: 17,0
AD.I.2.5.5. Proporción de la población que sigue estudios universitarios y FP.	Técnico superior: 16,6 Diplomado: 12,5 Licenciado: 19,4	Técnico superior: 20,5 Diplomado: 16,3 Licenciado: 17,2
AD.I.2.6. Tasas de alumnado inmigrante (por etapas; comparación pública/privada)	Total: 0,36 % ( 1.625 alumnos) - En centros públicos: 0,38 - En centros privados: 0,30 Infantil: 0,27 % - En centros públicos: 0,30 - En centros privados: 0,18 Primaria: 0,46 % - En centros públicos: 0,52 - En centros privados: 0,31 Secundaria Obligatoria: 0,49 % - En centros públicos: 0,56 - En centros privados: 0,31	Total: 2,76 % ( 10.262 alumnos) - En centros públicos: 3,14 - En centros privados: 1,79 Infantil: 1,92 % - En centros públicos: 2,27 - En centros privados: 1,15 Primaria: 3,73 % - En centros públicos: 4,45 - En centros privados: 2,19 Secundaria Obligatoria: 3,09 % - En centros públicos: 3,57 - En centros privados: 1,96
AD.I.2.7. Otros indicadores o aspectos relevantes y actuales que, a juicio del equipo de cada Comunidad Autónoma, afecten a la educación y la orientación.		

De la información contenida en la Tabla 3, referida a los indicadores educativos, podemos extraer varias apreciaciones.

La población escolar disminuye, en el período considerado su descenso se cifra en 78.761 alumnos. Este dato hay que relacionarlo con el escaso dinamismo demográfico de Galicia que se manifiesta en el exiguo crecimiento poblacional y en el envejecimiento de la población.

Las tasas de analfabetismo, tanto las masculinas como las femeninas, desciende.

<sup>9</sup> Este indicador solo se encuentra en los últimos informes del IE, 2006 y 2007.

<sup>10</sup> La Conferencia Sectorial de Educación ha mantenido el indicador tasa de idoneidad en todos los informes del IE y está disponible para todas la CCAA.



Se incrementa el nivel de estudios de la población adulta. Respecto al año 1998, actualmente desciende en un 15% la tasa de personas que sólo tienen estudios de educación primaria. En cuanto a personas con estudios de la ESO, la tasa se ha incrementado en un 11%. La tasa de personas con educación secundaria post-obligatoria se incrementa en un 4,3%. Así mismo se incrementa en un 11,1% la tasa de personas con estudios en el nivel de educación superior.

Las tasas netas de escolarización por etapas revelan unos índices similares tanto en 1998 como en la actualidad. Se mantiene una escolarización de un 100% en Educación Infantil. En Educación Primaria la tasa de escolarización se mantiene igualmente en torno al 100% del año 1998, descendiendo en un 0,8%. Se incrementa la tasa de escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria en un 2,4%, situándose en la actualidad en un 98,9%. Esta tendencia a la mejora no se mantiene en la Educación Post-obligatoria, en la que la tasa de escolarización desciende en un 6,1%, situándose en la actualidad en el 67,4%.

En lo que respecta a los resultados escolares que constituyen indicadores directamente relacionados con la equidad, en algunos se evidencia cierto retroceso y mientras que en otros se observa avance. En esta línea cabe destacar:

- La reducción de la esperanza de vida escolar a los seis años, pasando de 15,4 a 14.
- La tasa de idoneidad, entendida como el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad, es mayor en las edades más tempranas y disminuye a medida que la edad se incrementa. En la actualidad, respecto al año 1998, la tasa de idoneidad desciende ligeramente en todos los tramos de edad. Las tasas más bajas de idoneidad se producen en las edades correspondientes a los últimos cursos de la ESO. A los 8 años la tasa de idoneidad de escolarización es del 94,2%, a los 10 años es del 90,3%, a los 14 desciende al 64,7% y a los 15 años se sitúa en el 58,3%.
- La tasa de repetición presenta un ligero descenso en la casi totalidad de los cursos en los que se puede hacer la comparación, la única excepción es 3º ESO que prácticamente se mantiene con el mismo porcentaje (17,3%). Destaca la reducción en 11 puntos de la tasa de 2º de la ESO (de 19,9% al 8,7%). La tasa

de repetición, tanto en 1998 como en la actualidad, es mayor en los cursos de la ESO.

- La tasa de fracaso escolar, definida como el alumnado que termina la escolaridad sin titulación de ESO, sigue siendo alta y afecta al 25% del alumnado. En relación con 1998 desciende en 1.9 puntos. La tasa de fracaso de los hombres casi duplica a la de las mujeres (35,9 frente a 17,6 en 1998 y 32,8 frente al 17% en 2007).
- La proporción de población que sigue estudios universitarios y de formación profesional se ha incrementado en la actualidad respecto a 1998, tanto a nivel de estudios de técnico superior (que ha pasado del 16,6 al 20,5) como a nivel de estudios de diplomado (pasando del 12,5 al 16,3), mientras que desciende a nivel de estudios de licenciado (pasando del 19,4 al 17,2).

Los datos de las tasas de alumnado inmigrante se han incrementado en la actualidad respecto a 1998 en todas las etapas educativas. Los datos para el conjunto de las etapas educativas indican un incremento próximo a los 10.000 alumnos. Si analizamos la distribución por el tipo de centros, el mayor porcentaje de alumnado inmigrante se da en los centros públicos siendo superior en 50% respecto a la tasa de alumnado inmigrante en centros privados.

## 2. Política educativa

### 2.1. Gasto público en educación

Tabla 4. Gasto público en educación

Indicador	1998	Últimos datos disponibles
AD.II.1.1. Porcentaje del PIB asignado a educación sobre el total del PIB de la C. Autónoma	1.413.835, año 98 PIB a precios de mercado 28.981.292 miles de euro 4,88 %	4,29% (año 2006)
AD.II.1.2. Gasto público en educación <i>no universitaria</i> (total y por etapas) sobre el total del gasto público en educación.	Total gasto: 1.413.835 miles de euros En educación no universitaria: 1.128.581 miles de euros 79,82 % 77,6% (año 2000)	Total gasto: 1.945.430 miles de euros En educación no universitaria: 1.536.100 miles de euros 78,95% 78,0% (año 2006)
AD.II.1.3. Gasto “por alumno/por etapas” como porcentaje del PIB	* 11 Ed. Infantil y EGB: 28,84 E.S.O., F.P. y E.E. de Reg. Especial: 30,54 Educación Especial: 1,80 Educación de adultos: 0,75 Educación en el exterior: 0,34 Otras enseñanzas: 0,25 Servicios complementarios y Ed. compensatoria: 2,34 Actividades extraescolares y anexas: 0,65 Investigación educativa: 0,03 Formación y perfeccionamiento del profesorado: 0,78 Administración general: 2,11	Ed. Infantil y E.P.: 28,26 E.S.O., F.P. y E.E. de Reg. Especial: 31,88 Educación Especial: 2,00 Educación de adultos: 0,74 Educación en el exterior: 0,29 Otras enseñanzas: 0,09 Servicios complementarios y Ed. Comp.: 2,36 Actividades extraescolares y anexas: 0,92 Investigación educativa: 0,06 Form.y perfeccionamiento de profesorado: 0,55 Administración general: 2,42

A nivel de análisis de las políticas públicas educativas se observa que el porcentaje del PIB que corresponde a 1998 asignado a educación sobre el total del PIB de la Galicia corresponde a un 4,88%.

El porcentaje de gasto público en educación no universitaria sobre el total del gasto público en educación es similar tanto en 1998 como en los datos obtenidos recientemente, situándose sobre el 79%.

Si analizamos el gasto por alumno por etapa educativa los datos tanto de 1998 como los obtenidos del año 2003 muestran una tendencia similar con un aumento en unos casos y un descenso en otros. Así vemos que el índice de gasto por alumno se mantiene en la etapa de Educación Infantil y Primaria con un descenso de un 0,58 sobre el año 2003. En el caso de E.S.O., F.P. y E.E. de Régimen Especial el gasto por alumno aumenta en un 1,34 llegando hasta un 31,88 en el año 2003. También asciende el gasto por alumno

<sup>11</sup> Datos referentes a distribución del gasto público de educación por tipo de actividades y su evolución en el año 1998. En la columna de al lado se exponen los datos de 2003. Fuente: Instituto de Evaluación

en el ámbito de la educación especial, en servicios complementarios y Educación compensatoria, en actividades extraescolares y anexas, en investigación educativa y en la administración general. Por el contrario el gasto por alumno desciende en los ámbitos de educación de adultos, en educación en el exterior, otras enseñanzas y en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

## 2.2. Mapa Escolar

Los datos generales referentes al mapa escolar de Galicia han sufrido modificaciones entre 1998 y la actualidad, mostrando una tendencia a disminuir. Aunque la reducción de centros es la tónica general tanto en centros de titularidad pública como de titularidad privada, este descenso es más acentuado en los primeros, si bien, es importante destacar que en Galicia predominan los centros de titularidad pública (1378) sobre los de titularidad privada (360). Respecto al número total de centros educativos se ha pasado de 2008 centros en 1998 a 1738 centros en la actualidad. A nivel de centros de titularidad pública se ha dado una reducción de 295 centros pasando de 1643 centros en 1998 a 1378 centros en la actualidad. Esta supresión de centros afecta a los municipios más pequeños que acusan una notable pérdida y envejecimiento de la población<sup>12</sup>. Por otra parte, respecto a los centros de titularidad privada se ha dado un descenso de 5 centros educativos pasando de 365 en 1998 a 360 en la actualidad.

Tabla 5. Mapa escolar

Indicador	1998	2007
AD.II.3.1. Titularidad (red pública/privada)	<b>Total: 2008</b> E.I.: 411 E.P.: 30 E. I. y E.P.: 538 ESO (exclusivamente): 13 E.P. y ESO: 39 E.I, E.P, ESO: 539 Bachilleratos (exclusivamente) (BUP/COU y/o Bachillerato LOXSE): 73 Formación Profesional (exclusiv.) (F.P. y/o Ciclos Formativos y Módulos Profesionales: 83 Bachilleratos y Formación Profesional: 22 ESO y Bachilleratos y/o Formación Profesional: 103 E. P, ESO y Bachilleratos y/o Form. Prof.: 10 E.I, E.P., ESO, Bachilleratos y/o F.P: 71 E.I, E.P, Bachilleratos y/o F.P: 2 Específicos de Educación Especial: 37	<b>Total: 1.738</b> E. Infantil: 423 E. Primaria: 678 E. Primaria y ESO: 182 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 350 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 69 <b>Pública: 1.378</b> E. Infantil: 345 E. Primaria: 652 E. Primaria y ESO: 82 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 284 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 1 <b>Privada: 360</b> E. Infantil: 78 E. Primaria: 26 E. Primaria y ESO: 100 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 66

<sup>12</sup> Este hecho tiene mucha trascendencia ya que a diferencia de lo que parece que se está haciendo en Castilla La Mancha, en Galicia no se tiene tan presente una política educativa que tenga en cuenta lo rural. Esta es una información muy interesante para profundizar. Todos los principios de curso hay manifestaciones de familias e de alcaldes de municipios rurales que se manifiestan por la supresión de unidades escolares.

Indicador	1998	2007
	Otros: Academias de Peluquería y estética: 25 BUP y COU a distancia (INGABAD): 12 <b>Pública: 1643</b> E.I.: 357 E.P.: 23 E. I. y E.P.: 505 ESO (exclusivamente): 9 E.P. y ESO: 37 E.I, E.P, ESO: 448 Bachilleratos (exclusivamente) (BUP/COU y/o Bachillerato LOXSE): 71 Formación Profesional (exclusiv.) (F.P. y/o Ciclos Formativos y/ Módulos Profesionales): 47 Bachilleratos y Formación Profesional: 22 ESO y Bachilleratos y/o Formación Profesional: 96 E. P, ESO y Bachilleratos y/o Form. Prof.: 1 Específicos de Educación Especial: 15 BUP y COU a distancia (INGABAD): 12 <b>Privada: 365</b> E.I.: 54 E.P.: 7 E. I. y E.P.: 33 ESO (exclusivamente): 4 E.P. y ESO: 2 E.I, E.P, ESO: 91 Bachilleratos (exclusivamente) (BUP/COU y/o Bachillerato LOXSE): 2 Formación Profesional (exclusiv.) (F.P. y/o Ciclos Formativos y/ Módulos Profesionales): 36 ESO y Bachilleratos y/o Formación Profesional: 7 E. P, ESO y Bachilleratos y/o Form. Prof.: 9 E.I, E.P., ESO, Bachilleratos y/o F.P: 71 E.I, E.P, Bachilleratos y/o F.P: 2 Específicos de Educación Especial: 22 Otros: Academias de Peluquería y estética: 25	E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 68

### 2.3. Criterios de escolarización

Los criterios de escolarización para los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia aparece recogida en la Orden de 17 de marzo del 2007 por la que se regula la admisión del alumnado en segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en centros sostenidos con fondos públicos. En dicha orden se describen los siguientes criterios generales de acceso:

1. La existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo.
2. La proximidad del domicilio o lugar del trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, o alumnos mayores de edad o menores emancipados.
3. Las rentas anuales de la unidad familiar.
4. La concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos.

5. La condición de familia numerosa.
6. En Bachillerato se considerará también como criterio de admisión el expediente académico.

Además de estos criterios generales se recogen para el caso de alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo los siguientes criterios específicos:

1. Elección de centro realizada por las familias
2. Existencia de hermanos en el centro
3. Disponibilidad de plazas en los centros del área de influencia, por no tener cubierta la reserva destinada al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.
4. Garantía de una adecuada e equilibrada escolarización del alumnado.

A estos criterios se añaden otros criterios específicos para el caso de alumnado con necesidades educativas especiales:

1. Alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad psíquica, motórica o sensorial, podrá ser escolarizado en centros ordinarios dotados de medios físicos, técnicos e profesionales adecuados (centros de escolarización preferente).
2. Número de alumnos e alumnas con necesidades educativas específicas en cada centro público o privado concertado no será superior a 3 por unidad, excepto en los centros de escolarización preferente.
3. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en unidades o centros de educación especial podrá extenderse hasta los 21 y sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios.

Para el alumnado extranjero son también de aplicación tanto los criterios generales como los criterios específicos relacionados anteriormente. Así se contempla en la Ley Orgánica 4/2000, del 11 de Enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, del 22 de diciembre, y la normativa que las desarrolla.

También son de aplicación dichos criterios generales y específicos para la escolarización en centros que impartan parte de las materias en lenguas extranjeras.

En el caso de situaciones de escolarización tardía se establece que la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria podrá autorizar un incremento de hasta un 10% del número máximo de alumnos e alumnas por unidad en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender a las necesidades inmediatas de escolarización que se produzcan.

Finalmente hay que destacar que en el caso de necesidad de cambio de centro por violencia de género o acoso escolar se contempla que los titulares de las delegaciones provinciales de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria asegurarán su escolarización inmediata y facilitarán que los centros educativos presten especial atención a este alumnado.

#### ***2.4. Calendario y jornada escolar***

El calendario escolar en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia se regula de forma general para las distintas etapas educativas a través de la siguiente normativa:

- Primaria: Decreto 130/2007, de 28 de junio, (DOG 9 de julio 2007)
- ESO: Decreto 133/2007, de 5 de julio, (DOG 13 de julio 2007)
- Bachillerato: Decreto 126/2008, de 19 de junio, (DOG 23 de junio 2008)
- Formación Profesional: Orden 23 de abril de 2007, DOG de 7 de mayo.

Atendiendo a esta normativa se regula el calendario escolar de una forma más específica para a cada curso académico a través de una orden anual por la que se aprueba el calendario escolar para el curso correspondiente en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Así, el calendario escolar del año académico en curso se ha regulado a través de la Orden 29 de mayo de 2008.

En líneas generales podemos destacar según se recogen en estas normativas que el calendario escolar comprende 35 semanas lectivas por curso académico para cada una de las etapas educativas. Estas semanas lectivas representan un total de 175 días lectivos para el curso académico.

Si reparamos en las horas lectivas semanales la distribución que obtenemos por etapas educativas es:

*Educación Infantil, Primaria y Educación Especial: 25 horas.*  
*Enseñanza Secundaria Obligatoria y bachillerato: 32 horas.*  
*Formación Profesional: según el ciclo formativo.*

El cómputo anual de horas lectivas por etapa educativa se distribuye del siguiente modo:

- Educación Infantil, Primaria y Educación Especial: 875 horas.
- Enseñanza Secundaria Obligatoria y bachillerato: 1120 horas.
- Formación Profesional: según el ciclo formativo:
  - Ciclo Formativo de Grado Medio: 960 horas
  - Ciclo Formativo de Grado Superior: 1040 horas.

En cuanto a la jornada escolar, en Infantil, Primaria y ESO conviven las modalidades de jornada partida, jornada mixta y jornada intensiva; respecto del número de centros acogidos a cada modalidad, varían cada año porque cada curso académico se abre una nueva convocatoria en la que los centros pueden solicitar la jornada aprobada por la comunidad educativa. Así mismo cada centro que ya disfruta de la jornada continua o mixta, verá revisados los criterios que acreditan el mantenimiento de dicha modalidad o, por el contrario, debido al incumplimiento de algunos de ellos, tendrán que cambiar de modalidad. Esta información se encuentra en la Orden de 29 de mayo de 2008 por la que se establece el procedimiento para la implantación de la jornada lectiva en sesión única de mañana o mixta en las escuelas de educación infantil, centros de educación infantil e primaria, centros rurales agrupados, centros públicos integrados, centros de educación especial e centros privados concertados (DOG 06.06.08). En Bachillerato y en FP la jornada es partida.

Para el curso 2009/10 nos encontramos con 30 Centros que han optado por la jornada mixta que se distribuyen del siguiente modo: 15 CEIP, 2 CEP, 4 CPI, 6 CPR, 3 EEI. La



jornada continua ha sido elegida por 801: 341 CEIP, 25 CEP, 20 CPI, 54 CPR, 153 EEI, 11 CEE, 197 CRA<sup>13</sup>.

## ***2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad***

En este apartado se hará un recorrido por aquellas medidas que pone en marcha la administración educativa de la Xunta de Galicia y otras administraciones para contribuir a la equidad entre el estudiantado gallego. Se van a tratar cuestiones como el transporte escolar, becas y ayudas al estudio, aulas matinales, residencias escolares, adquisición de libros de texto, de ordenador personal, ayudas para el alumnado con n.e.e.

### ***2.5.1. Becas y ayudas complementarias***

#### ***1. Transporte escolar***

La Comunidad Autónoma Gallega, carece de normativa propia por lo que se rige por la estatal, aparece en el Real Decreto 443/2001 de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad en el transporte escolar y de menores (Modificado por RD 894/2002, 30-8. La STS de 11 de abril de 2003 ha declarado nulo el párrafo 2º del artículo 14. En lo que afecta al uso del cinturón de seguridad modificado por el RD 965/2006, de 1-9, por el que se modifica el Reglamento general de circulación) (BOE 2-5).

Sintetizando lo que dice la normativa, tiene derecho al servicio de transporte escolar todo el alumnado de los centros públicos de enseñanza obligatoria que tenga su domicilio fuera del núcleo urbano en el que está situado el centro escolar y, en cualquier caso, a una distancia del centro superior a 2 KM.

La utilización de este servicio es incompatible con la percepción de cualquier otra ayuda individual para transporte.

---

<sup>13</sup> Las siglas se refieren a las siguientes denominaciones; CEIP: Centro de Educación Infantil e Primaria, CEP: Centro de Educación Primaria, CPI: Centro Público Integrado (EI, EP, ESO), CPR: (Centro Público Religioso –es decir, centros concertados-), EEI: Escola de Educación Infantil, CEE: Centro de Educación Especial, CRA: Centro Rural Agrupado (normalmente son de EI, aunque algunas escuelas unitarias tienen 1º ciclo de primaria)

El alumnado con dificultades de movilidad o de autonomía aunque no cumpla los requisitos recogidos en la legislación, puede ser trasladado en automóviles dependientes de la propia Consellería de Educación e Ordenación Educativa o de organizaciones e instituciones públicas o privadas.

## *2. Ayudas individuales*

Son becas para el alumnado que, en el curso académico 2008-2009, curse alguno de los estudios siguientes con validez en todo el territorio nacional:

- 1) Primer y segundo cursos de bachillerato.
- 2) Formación Profesional de grado medio y de grado superior.
- 3) Enseñanzas artísticas profesionales.
- 4) Enseñanzas deportivas.
- 5) Estudios de idiomas realizados en escuelas oficiales de titularidad de las administraciones educativas, incluida la modalidad de distancia.
- 6) Cursos de preparación para las pruebas de acceso a la Formación Profesional impartidos por centros públicos.
- 7) Programas de cualificación profesional inicial.

Las becas y las ayudas de estudio son para:

- A) Componente de compensación de la ausencia de ingresos de naturaleza laboral como consecuencia de la dedicación al estudio.
- B) Componente para gastos de desplazamiento entre el domicilio familiar del becario/a y el centro docente en que realice sus estudios, o el lugar en que realice las prácticas integrantes del correspondiente ciclo formativo.
- C) Componente para gastos de la residencia del alumnado, durante el curso, fuera del domicilio familiar.
- D) Componente para el material escolar necesario para los estudios.
- E) Componente para gastos de escolarización en centros no sostenidos o parcialmente sostenidos con fondos públicos, en los niveles no universitarios.
- F) Suplementos de ciudades
- E) Podrán concederse ayudas para gastos derivados del proyecto de fin de carrera.

Encontramos estas ayudas en la resolución de 2 de junio de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan becas y ayudas al estudio de carácter general, para el curso académico 2008-2009, para alumnado que curse estudios postobligatorios no universitarios.

En la Comunidad Autónoma Gallega, encontramos también ayudas económicas para realizar la formación práctica en centros de trabajo en régimen de concurrencia no competitiva destinada al alumnado matriculado en el último curso de ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional, artes plásticas y diseño, módulos profesionales experimentales y programas de garantía social, ahora denominado programas de cualificación profesional inicial.

Se calcula la ayuda para cada alumno y alumna en función del número de jornadas formativas que le correspondan realizar multiplicado por el importe de 5 € por jornada. El número mínimo de jornadas que se deben realizar para recibir esta ayuda será del 80%.

Esta información se puede encontrar en la Orden del 30 de abril de 2008 por la que se convocan ayudas económicas para el alumnado que realiza formación práctica en centros de trabajo correspondiente a los estudios de ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional, módulos profesionales experimentales, artes plásticas y diseño y programas de garantía social.

### *3. Comedores escolares*

Son ayudas destinadas al alumnado de centros públicos de los niveles de enseñanza obligatoria y/o segundo ciclo de educación infantil.

Incluye los servicios de comida de mediodía y de atención a los usuarios/as en los períodos de tiempo libre anterior y posterior de la misma, en los que se fomentarán programas de promoción de la salud, hábitos alimenticios y habilidades personales.

Todo el alumnado de la enseñanza obligatoria que tiene que hacer uso del transporte, podrá comer gratuitamente en el comedor escolar. También lo podrá hacer el alumnado que no sea transportado. En este caso, su renta económica determinará la tasa a pagar

mensualmente, quedando exentos quienes tienen una situación socioeconómica desfavorable, es decir, que su renta no supere la cantidad de 3,5 veces el IPREM (indicador público de renta de efectos múltiples). Pagarán el 50% quienes tengan rentas entre el 3,5 y 5,5 veces el IPREM.

Encontramos la normativa que rige los comedores escolares en Orden del 13 de junio de 2008 por la que se modifica la del 21 de febrero de 2007 por la que se regula la organización, el funcionamiento y la gestión del servicio de comedor escolar en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Y también Orden del 26 de marzo de 2007 por la que se establecen las bases y se convocan ayudas para financiar el mantenimiento de los servicios de comedor escolar gestionados por las asociaciones de madres y padres de alumnos/as de centros públicos dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para el período enero-junio de 2007.

#### *4. Aulas matinales*

Corresponde a la Administración educativa establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes dependientes de ella, por parte de los Ayuntamientos, fuera del horario lectivo para la realización de actividades educativas, culturales, deportivas o sociales, así como el uso según las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

Serán actividades subvencionables:

A) Actividades saludables y de habilidades personales dirigidas al alumnado de Educación Infantil y Primaria:

- Desarrollo lúdico y deportivo
- Desarrollo de habilidades personales
- Actividades de promoción de la salud.

B) Actividades dirigidas al alumnado de 5º e 6º de la Educación Primaria, 1º y 2º de ESO para el fomento del éxito escolar.

- Aulas de acompañamiento y refuerzo
- Uso de las tecnologías de la Información y de las comunicaciones (TICs)
- Comunicación, lecturas e idiomas.
- Desarrollo artístico

- Desarrollo de la autonomía personal
  - Actividades de ciencia y/o matemática divertida
- C) Actividades dirigidas al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de la ESO para la prevención o intervención ante el absentismo y abandono temprano de los estudios.
- Actuaciones dirigidas a la prevención e intervención ante el absentismo escolar.
  - Asesoramiento y orientación para el retorno educativo.
  - Redes de apoyo multidisciplinares para la resolución pacífica de conflictos.
  - Actividades extraescolares.

Encontramos este tipo de ayudas en la Orden del 26 de mayo de 2008 por la que se establecen las bases y se convocan, en régimen de concurrencia competitiva, subvenciones para el cofinanciamiento del Programa de apertura de centros educativos públicos fuera del horario lectivo en los ayuntamientos de Galicia para el año 2008.

En este apartado conviene considerar que cada Ayuntamiento gestiona estos fondos según sus prioridades. Por ejemplo el Ayuntamiento de Coruña tiene el Programa Madrugadores, cuyo objetivo es responder a las necesidades familiares derivadas del desfase existente entre horarios escolares y laborales, como medida de “conciliación familiar y laboral”, garantizando la atención de los niños y niñas por personas debidamente cualificadas que les ofrezcan actividades encaminadas a fomentar su creatividad, autonomía e interés por conocer y disfrutar su entorno, cubriendo la necesidad de atención a niñas/os antes del inicio de las clases por la mañana, con o sin servicio de desayuno.

#### *5. Escuela hogar / residencias escolares*

Ayudas para la residencia del alumnado que realice sus estudios fuera de su lugar habitual de residencia.

Su existencia responde a la necesidad de evitar desplazamientos diarios de excesiva duración y favorecer así, el acceso:

- A bachiller
- Formación Profesional
- Enseñanzas artísticas
- Enseñanzas deportivas
- Programas de cualificación profesional.

Las residencias están en A Coruña, Vigo y Ourense.

Lo encontramos también en la Resolución de 2 de junio de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan becas y ayudas al estudio de carácter general, para el curso académico 2008-2009, para alumnado que curse estudios postobligatorios no universitarios.

#### *6. Gratuidad de libros / materiales curriculares*

Es una medida que tiene como objetivo ayudar a las familias a sufragar los costes de adquisición de los libros de texto. Hasta el curso 2009/10 se aplicaba a todo el alumnado de centros públicos de la enseñanza obligatoria y especial, que voluntariamente solicitase acogerse a esta medida. Implicaba la reutilización de los libros por el alumnado durante cuatro años, a excepción los de 1º y 2º de Primaria y los destinados al alumnado de Educación Especial. Esta ayuda se encuentra en la Orden de 28 de abril de 2008, por la que se convoca y regula el programa de gratuidad de libros de texto y materiales curriculares en centros sostenidos con fondos públicos para los niveles obligatorios y gratuitos para el curso escolar 2008/2009.

Con respecto al curso 2009/10 este año conviven dos sistemas: el de préstamo y el de ayudas solidarias.

Según la Orden de 20 de agosto de 2009 por la que se convocan bolsas para la adquisición de libros de texto, materiales curriculares e material didáctico e complementario destinadas al alumnado matriculado en centros sostenidos con fondos públicos en 1º, 2º, 5º e 6º de educación primaria e en educación especial no curso escolar 2009/2010, el alumnado de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria y en educación especial tendrá derecho a recibir ayuda para la compra de material si la renta per cápita familiar no es superior a 9.000 euros. El resto de los niños y niñas tienen que pagar los materiales.

Según las rentas y la situación familiar varía la cuantía de la ayuda. Las familias monoparentales con ingresos hasta 6.000 euros cobran 180 euros y con ingresos entre 6.000,01 hasta 9.000 euros reciben 104 euros. Para el resto de las familias, con ingresos hasta 5.400 euros la ayuda asciende a 180 euros y con ingresos entre 5.400,01 hasta 9.000 euros es de 104 euros.

Para el alumnado que cursa en la enseñanza obligatoria niveles diferentes a los indicados previamente, es decir, los que estudian ahora 3º, 4º y ESO, de momento este curso estarán con el sistema de préstamo. Esta decisión responde a la práctica de cambiar los libros todos los años en 1º y 2º y en el 2º ciclo todavía no se ha cumplido el periodo de 4 años durante el que tienen vigencia los libros.

### *7. Recursos tecnológicos*

Es una medida destinada a fomentar en el alumnado el aprendizaje y el buen uso de las nuevas tecnologías.

Encontramos su desarrollo en la Orden del 29 de febrero de 2008 por la que se establecen las bases que rigen las ayudas al alumnado de niveles no universitarios para la adquisición de un ordenador personal durante el año 2008.

### *8. Ayudas de carácter especial*

Las becas y ayudas al estudio constituyen uno de los instrumentos que contribuyen de forma más eficaz a hacer posible el principio de igualdad de oportunidades.

Un colectivo que requiere una especial protección a estos efectos es el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociada bien a algún tipo de discapacidad de la que resulte la necesidad de recibir educación especial, bien a una alta capacidad intelectual que precise actividades complementarias a la formación reglada.

Se convocan las siguientes ayudas:

- a) Ayudas directas para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno de conducta.
- b) Subsidios por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno de conducta para familias numerosas.

- c) Ayudas para programas específicos complementarios a la educación reglada para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociado a altas capacidades intelectuales

Encontramos estas ayudas en la resolución de 6 de mayo de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2008-2009.

### ***2.5.2. Programa de educación compensatoria***

#### ***1. Programa de acompañamiento escolar (PROA)***

Este programa se enmarca dentro del acuerdo marco de colaboración y cooperación territorial con el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España: Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria y Secundaria (PROA).

Su finalidad es mejorar las perspectivas escolares del alumnado con dificultades en los dos últimos cursos de EP y en los dos primeros de la ESO, a través del trabajo o apoyo organizado para la adquisición de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y las exigencias de las diferentes materias.

Se trabaja en tres ámbitos: atención directa al alumnado, líneas de intervención con las familias y relación con su entorno.

Se establece por el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de Galicia recogido en la “Resolución del 22 de setiembre de 2006 de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.”

#### ***2. Programa de educación hospitalaria y domiciliaria***

Son espacios educativos situados en los principales hospitales gallegos (Coruña, los Santiago, Ferrol, Lugo, Ourense y Pontevedra), para atender al alumnado en escolarización obligatoria que no puede asistir de forma habitual a su centro educativo.

Su finalidad es dar cierta continuidad al proceso formativo de estos niños y niñas, a través de un ambiente lúdico y motivador.



Se caracterizan por desarrollar una atención altamente personalizada y coordinada con el centro educativo de referencia, tanto a nivel de programación como de contacto diario.

Las aulas están dotadas de material audiovisual e informático de uso didáctico, con conexión a Internet.

Una información muy completa sobre medidas de orientación y educación en esta modalidad puede encontrarse en la reciente publicación: *Orientación e Respostas educativas. A atención educativa domiciliaria e hospitalaria en Galicia (2009)*. Xunta de Galicia.

Según la Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, el alumnado que por enfermedad grave no pueda asistir a sus respectivos colegios, pero no es necesario que permanezca hospitalizado, puede continuar sus estudios con la ayuda de un docente que se desplazará a su lugar de residencia.

### *3. Alumnado extranjero*

Medidas destinada a la atención del alumnado extranjero, previniendo las necesidades educativas de tipo temporal que están asociadas a la historia personal y escolar o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, que por su especificidad suponen la existencia de diferencias significativas en el acceso ordinario al currículo y, por tanto, requieren de apoyos y atenciones educativas específicas. Las necesidades educativas de este alumnado son principalmente:

- Desconocimiento de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma, gallega y castellana.
- Desfase curricular de dos cursos o más, con respecto al que le corresponda por su edad.
- Presentar graves dificultades de adaptación al medio escolar debido a razones sociales o culturales.

Le corresponde a los Departamentos de Orientación realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado. Incluyendo dichas problemáticas en:

- Proyectos educativos y desarrollo curricular.
- Orientación y acción tutorial

En cuanto a las medidas de atención escolar se señalan:

1. Medidas de atención curricular: refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, flexibilizaciones de edad.
2. Medidas de tipo organizativo: grupo de adquisición de lenguas y grupos de adaptación de la competencia curricular.

Se establecen estas medidas en la Orden del 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero.

Además, hay que tener en cuenta que la coordinación entre Consellerías ha hecho posible la creación de estructuras que facilitan la integración de la población inmigrante.

Pueden citarse la siguiente normativa:

- Decreto 436/2003, do 11 de diciembre, por el que se crea la Comisión Interdepartamental de Apoyo a la Inmigración
- Decreto 78/2004, del 2 de abril, por el que se crea y regula el Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia.

### ***2.5.3. Medidas de atención a la diversidad***

Se entienden como un conjunto de medidas educativas planificadas para facilitar al alumnado contextos de aprendizaje que favorecen al máximo la socialización y el proceso individual de adquisición de los conocimientos necesarios para desarrollarse y participar en sociedad. Se presentan clasificadas en medidas internas y medidas externas.

### 1.- Medidas internas

La atención a la diversidad en *Educación Infantil y Primaria* se concreta en dos tipos de adaptaciones del curriculum como las medidas de refuerzo educativo y las adaptaciones curriculares:

#### a.- Medidas de refuerzo educativo

- Afecta a los elementos no prescriptivos del currículo (secuencia de contenidos, formas e instrumentos de evaluación, organización del aula, agrupamientos de los alumnos/as y todo lo incluido en el ámbito de la metodología)
- Son elaboradas polo profesor/a del área en el que el alumno/a necesita la medida, con conocimiento del tutor/a.
- Se desarrollará en el ambiente escolar ordinario
- Se reflejarán en el expediente académico, se hará un comentario junto el informe a las familias y no constarán en el libro de escolaridad.
- La constancia del refuerzo educativo y la valoración de su utilidad para el alumno objeto de medidas de refuerzo serán un requisito previo para la participación de este en un programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria.

#### b.- Adaptaciones curriculares (ACIS)

- Son las modificaciones de uno o de más elementos prescriptivos del currículum, como son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, para atender las necesidades educativas de un alumno o alumna motivadas tanto por una determinada dificultad personal como por sus capacidades excepcionales.
- El referente de toda adaptación curricular serán los objetivos generales de etapa, concretados en el proyecto curricular del centro para cada ciclo o, en el caso del 2º ciclo de la educación secundaria obligatoria, para cada curso
- Estarán dirigidas a alumnos y alumnas que por diversas razones educativas, sociales, culturales, por padecer déficit de cualquier índole o por poseer cualidades excepcionales, no pueden seguir el proceso ordinario de

enseñanza-aprendizaje sin medidas de modificación esencial del currículum de referencia.

- Su diseño y desarrollo será responsabilidad del profesor o profesora que imparte el área o materia al alumno, con la colaboración del seminario o departamento didáctico, con el asesoramiento del responsable de la orientación educativa del centro, si existe, o del equipo psicopedagógico de apoyo de sector y, si procede, de cualquier otro profesional que participe en la atención al mencionado alumno.

Se recogen en las siguientes normativas:

- Orden de 6 de octubre de 1995 por la que se regulan las adaptaciones del currículum en las enseñanzas de régimen general.
- Orden del 23 de noviembre del 2007 por la que se regula la evaluación en educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

La atención a la diversidad en *Educación Secundaria* se concreta en medidas curriculares y organizativas

a.- Medidas curriculares

1) Acción tutorial (hora lectiva semanal)

Su finalidad es que el alumno y la alumna integren conocimientos, actitudes, valores y normas que le faciliten el aprendizaje, su conocimiento personal, la toma de decisiones académicas, profesionales y de inserción social. Desde la acción tutorial se abordan los siguientes ámbitos:

- Conocimientos y seguimiento personal del alumno
- Relación grupo clase
- Relación con las familias
- Relación con el equipo docente.

2) Medidas individuales de adaptación del currículum: se contemplan el refuerzo educativo y la adaptación curricular individualizada.

El refuerzo educativo es una medida que afecta a los elementos no prescriptivos del currículum (metodología, secuencia y organización de contenidos, secuencia y organización de actividades, evaluación). Es imprescindible para poder acceder a un Programa de Diversificación Curricular.

La adaptación curricular individualizada (ACI) es una medida con la que se introducen modificaciones significativas en los elementos prescriptivos del currículum común (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y puede afectar a una o a todas las áreas.

### 3) Optatividad

Las materias optativas responden a los intereses y modos de aprender de los alumnos y alumnas. Su combinación con las áreas de la ESO darán lugar a diferentes itinerarios formativos y posibilitan la elección del alumnado en función de sus intereses, motivaciones y preferencias.

En el primer ciclo de ESO las materias optativas refuerzan los aprendizajes en las áreas troncales en aquellos casos en los que existen dificultades significativas ligadas a la comunicación oral y al cálculo.

En el 2º ciclo de ESO, la optatividad, en especial en 4º curso, tiene que conformar itinerarios formativos en los que están conjuntamente presentes dos finalidades que caracterizan a la ESO: de formación general que garantice los aprendizajes básicos necesarios para la incorporación plena en el mundo laboral, y social y propedéutica, que vincula la elección de materias o áreas optativas con estudios posteriores de bachillerato o ciclos formativos.

#### b.- Medidas Organizativas

##### 1) Agrupamientos específicos como medida de apoyo a los aprendizajes básicos.

Tradicionalmente el sistema educativo agrupa a un alumnado homogéneo de edad pero heterogéneo en niveles de desarrollo y capacidades.

Cuando esa heterogeneidad de capacidades es tal que la respuesta a la diversidad de intereses, competencias de los alumnos y alumnas resulta dificultosa para un único

profesor, conviene en esos casos establecer agrupamientos específicos transitorios para apoyar al alumnado que tenga dificultades generalizadas de aprendizaje en aquellas áreas curriculares que reclaman una atención más individualizada. También se pretende incidir en la mejora de la autoestima del alumnado que difícilmente puede alcanzar el ritmo de aprendizaje del aula ordinaria simplemente con medidas de refuerzo educativo.

Son agrupamientos específicos transitorios para apoyar al alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje en aquellas áreas curriculares que, o bien por tener carácter instrumental (lengua y matemáticas) o bien por su peso conceptual, reclaman atención individualizada. Sus destinatarios/as son:

- Alumnos/as escolarizados en el 1º ciclo de ESO y presenten un atraso académico generalizado.
- Alumnos /As que teniendo cursado el 1º ciclo de la ESO no alcanzan los objetivos mínimos y esta medida organizativa de atención a la diversidad se considere esencial para garantizar la eficacia de su permanencia un año más en el ciclo.
- Alumnos/as que estén escolarizados/As en 2º ciclo de ESO y no tengan 16 años y excepcionalmente, aquellos/as para los que, aunque tengan la edad requerida para incorporarse en un programa de diversificación curricular o en un programa de cualificación profesional (denominados anteriormente de garantía social<sup>14</sup>), esta medida se considere más apropiada.

Los alumnos y alumnas pertenecen a un grupo ordinario de referencia por lo que estos agrupamientos no podrán superar el 40% del horario común del grupo.

## 2) Programa de ciclo adaptado

Es una medida extraordinaria de atención a la diversidad que va dirigida a aquel alumnado en el que se dan dos características: atraso académico y comportamientos graves de conducta y de convivencia en el centro.

---

<sup>14</sup> La normativa básica que ha regulado los programas de Garantía Social en Galicia es la siguiente:

- Orde do 5 de maio de 1997 pola que se regulan os programas de garantía social na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 29 de maio).

- Resolución do 9 de abril de 2002, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se regula o desenvolvemento dos Programas de Garantía Social en centros públicos para o curso 2002 - 2003. (DOG do 26 de ABRIL).

Este alumnado debe estar en 2º ciclo de la ESO, o estar en el primer ciclo pero teniendo la edad de 14 a 16 años.

La permanencia del alumnado en el programa de ciclo adaptado dependerá de las características del mismo, en todo caso la programación debe ser flexible para permitir la posibilidad de permanencia de un curso o dos como máximo.

Cuando un alumno/a progrese en relación a los objetivos propuestos en el programa de ciclo adaptado, se podrá incorporar a un grupo del nivel en el que está escolarizado o si es el caso a un programa de diversificación curricular o de garantía social (programa de cualificación profesional actualmente). Esta incorporación dependerá de los resultados de la evaluación continua, del informe del tutor/a y del jefe de departamento de orientación o en su caso de la evolución psicopedagógica.

### 3) Otros tipos de medidas organizativas para la atención a la diversidad.

Si los centros docentes optan por otras medidas organizativas de atención a la diversidad, la comisión de coordinación pedagógica debe proponerlas en los plazos establecidos para los agrupamientos específicos y dependerá de la Inspección educativa su autorización.

Otras propuestas de atención a la diversidad pueden ser:

- Actividades de recuperación de áreas o materias con marcado carácter instrumental
- Apoyo a las áreas instrumentales fuera del horario escolar del alumno
- Estudio asistido para el alumno fuera del horario escolar

Una mención especial requieren los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial que han sido regulados muy recientemente, 2007 y 2008 respectivamente, como puede apreciarse en la normativa expuesta más adelante.

Los Programas de Diversificación Curricular en la ESO constituyen una medida de atención a la diversidad de dos años de duración (un año para aquel alumnado que está en 4º de ESO) que se inspira en el principio de flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas e necesidades del alumnado. Permiten

organizar de un modo diferente al general las materias, los contenidos y las actividades. También tienen una metodología específica. Se trata de facilitar con ello la adquisición de competencias básicas y los objetivos generales de esta etapa para, por lo tanto, obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Están destinados al alumnado que tiene problemas generalizados de aprendizaje y que no ha respondido satisfactoriamente a otras medidas previas de atención a la diversidad.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial reemplazan a los antiguos Programas Garantía Social y tratan de prevenir el abandono escolar antes de la finalización de la escolaridad obligatoria y abrir nuevas expectativas de formación y titulación a aquel alumnado en situación de desventaja sociolaboral y educativa. Tienen una marcada vocación profesional, permiten una relación con el mercado de trabajo y facilitan la inserción laboral en una actividad profesional de forma cualificada. Esta medida está destinada al alumnado mayor de dieciséis años que no ha obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Se pretende que este alumnado consiga competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que tenga la posibilidad de lograr una inserción sociolaboral apropiada y, por último, ampliar sus competencias básicas para continuar estudios en las diversas enseñanzas

La normativa relacionada con todas estas medidas es la siguiente:

- Orde do 6 de outubro de 1995 pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral.
- Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais.
- Orde do 28 de outubro de 1996 pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibiliza-la duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.
- Orde do 31 de outubro de 1996 pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral, e se establece o procedemento e os criterios para a realización do dictame de escolarización.



- Lei 8/1997, do 20 de agosto, de accesibilidade e supresión de barreiras na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 29/08/1997)  
Orden del 19 de mayo de 1997, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular.
- Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais.
- Lei 51/2003, do 2 de decembro, de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade (BOE do 03/12/2003)
- Real Decreto 943/2003, de 18 de xullo, polo que se regulan as condicións para flexibiliza-la duración dos diversos niveis e etapas do sistema educativo para os alumnos superdotados intelectualmente. (B.O.E. do 31-7-2003)
- Resolución do 22 de decembro de 2004, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, pola que se ditan instrucións para os departamentos de orientación dos centros de educación especial (DOG do 04/01/2005)
- Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regulan os programas de diversificación curricular na educación secundaria obrigatoria (DOG do 21/08/2007)
- Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 23/05/2008)

Anualmente se emiten circulares con instrucciónes específicas para los servicios de orientación, que tienen entre sus líneas prioritarias la atención a la diversidad. Citamos a continuación las que son accesibles a través del Portal Educativo de la Xunta de Galicia:

- Circular 18/2007 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia
- Circular 17/2006 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia para o curso 2006-2007.
- Circular 20/2005 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para

- unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia para o curso 2005-2006.
- Circular 23/2004 das Direccións Xerais de Centros e Ordenación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia para o curso 2004-2005.
  - Circular nº 17/2003 da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa e da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se dictan instrucións para unifica-las actuacións e establece-las accións prioritarias dos servicios de orientación educativa e profesional do ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2003-2004.
  - Circular 18/2002 pola que se dictan instrucións da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional para unifica-las actuacións e establece-las accións prioritarias dos servicios de orientación educativa e profesional do ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2002-2003

## *2.- Medidas externas*

La atención temprana se lleva a cabo en las Unidades Hospitalarias de Rehabilitación Infantil e Atención Tempera del Servicio Gallego de Salud (SERGAS) que dependen de la Consellería de Sanidad. El Decreto 69/1998 de 26 de febrero (DOG del 10 de marzo) que regula la atención temprana de las necesidades educativas especiales, modificó la asignación funcional de la atención temprana, pasando de los Servicios Sociales al Servizo Galego de Saúde. A continuación la Orden del 24 de marzo de 1999 se ocupa de la adscripción de determinado personal a las Unidades de Atención Temprana (DOG 19 de abril). Ambas medidas legislativas son valoradas negativamente por un informe realizado por la Asociación Galega de Atención Tempera (AGAT) “Documento marco. Una proposta aberta para a mellora da Atención Tempera en Galicia” (2005)<sup>15</sup>. El traspaso de funciones y los cambios en la política de desarrollo de servicios produjeron la disolución de equipos previos que contaban con una dilatada experiencia, la desaparición del modelo interdisciplinar de atención y la ralentización en la creación de servicios. Así se expresa en el mencionado documento: “para comprender

---

<sup>15</sup> <http://www.atenciontemprana.com/Documentos.htm> Consultado el 14 de abril de 2009.

á situación actual compre facer referencia á disolución de equipos con moitos anos de traballo, de xeito que moitos profesionais experimentados no traballo interdisciplinario (Médicos, Psicólogos, Traballadores Sociais,...) e con formación en desenvolvemento infantil procedentes do INSERSO ou de outros servizos públicos e privados quedaron marxidados do novo sistema” (AGAT, 2005: 12). Además desde el decreto de 1998, “deixan de crearse ós servizos de apoio comarcal e das ONGs que na fase anterior e co apoio do INSERSO medraran por toda Galicia”. La participación de los servicios privados tampoco se facilita debido a la precariedad e incerteza de las políticas de contratación.

Respecto del cambio regresivo en la perspectiva del tratamiento, el informe lo expresa claramente: “A ruptura da cultura biopsicosocial e interdisciplinaria do INSERSO e a súa substitución por Unidades baixo a dependencia dos Servizos de Rehabilitación, ten propiciado a configuración das UAT hospitalarias como unha réplica (para poboación infantil con discapacidade) dos modos funcionais da estrutura hospitalaria dirixida á rehabilitación de procesos agudos en adultos” (AGAT, 2005: 14). En definitiva, “este novo sistema veu a luz coa oposición de importantes colectivos profesionais e de pais: AGAT, algúns Colexios Profesionais (Psicólogos, Traballadores Sociais, Fisioterapeutas) Asociacións de Pais (Federación Down Galicia, ASPANEMI, Hoy por Mañana...). Todos estes sectores non foron invitados a participar no deseño, organización ou activación da actual rede de servizos (AGAT, 2005: 12).

En cuanto a la dotación de profesionales, el análisis de los cuadros de personal revela “a existencia de diferenzas na dotación cuantitativa e na tipoloxía dos profesionais asignados as distintas Unidades. Así, no CHJC de A Coruña (como consecuencia de ser ó único hospital beneficiado pola experiencia piloto de adscripción dun equipo completo de Centro Base), hai un cadro de persoal de 22 profesionais o que ven a supoñer o 40% dos recursos humanos totais presentes nas 9 UAT hospitalarias de Galicia. Ourense, por exemplo, co 50% de poboación potencialmente usuaria que A Coruña, dispón só de 3 profesionais pero tamén hai distritos hospitalarios (Valdeorras, Verín, Monforte, Cee) que non dispoñen de recurso algún. Por outra banda, mantense a definición de equipo básico como un equipo de rehabilitación funcional. A parte psicolóxica, social e pedagóxica é deficitaria, por non dicir inexistente, se temos en conta as funcións que cabería esperar dunha Unidade de Atención Temperá. En este contexto non deixa de sorprender a recente conformación (2004) da Unidade do Hospital da Costa de Burela,

a cargo dun Psicólogo e un Pedagogo que dependen dun servizo municipal mancomunado subvencionado pola anterior DX de Familia (Mariña Lucense)” (AGAT, 2005: 13 y 14).

Con respecto a los servicios de Orientación, el contacto con las Unidades Hospitalarias de Rehabilitación Infantil e Atención Tempera supuestamente empieza con la escolarización del niño en el que cumplen los tres años, y se materializa a través de los Equipos de Orientación Específicos, que mantienen contactos para asegurar la atención de las niñas y niños con discapacidades severas. No obstante llama la atención que en el documento elaborado por AGAT no se incluya las acciones de los servicios educativos.

En apartados posteriores de este documento se incluirán testimonios de profesionales de la orientación que manifiestan también su disgusto por el modo de abordar la atención temprana en Galicia.

Otros recursos externos que también se ven involucrado y, no satisfactoriamente, en la atención temprana son los Centros de Recursos. Fueron creados en algunos Centros de Educación Especial por el Decreto 320/1996 sobre ordenación de educación de alumnos/as con NEE, que indicaba que los Centros de Educación Especial podían convertirse en Centros de Recursos.

A estas alturas, sin embargo, no existe todavía normativa que regule dichos Centro de Recursos y se llega a soluciones ad hoc como la que se ha encontrado para el Centro de Recursos de Audición y Lenguaje del CEE “Nuestra Señora del Rosario” de A Coruña. La propuesta de crear una Comisión formada por la inspectora del centro, el director y el orientador/a, para que se encargase de regular su funcionamiento fue aceptada por la Consellería de Educación. En este caso la atención es tramitada del siguiente modo: la solicitud de atención al Centro de Recursos de AL llega desde el centro donde están escolarizados los alumnos/as a través del orientador/a de cada centro, a continuación se hace una valoración inicial del lenguaje por parte del orientador/a del Centro de Recursos, y si se cree conveniente que asistan al Centro se solicita la propuesta de admisión a la Comisión; seguidamente serán los dos profesionales del Centro de Recursos, especialistas en Audición y Lenguaje, los encargados de hacer una evaluación más profunda de cara a iniciar la rehabilitación logopédica y posteriormente establecer contactos con la familia y el profesorado implicado en dicha rehabilitación (CE3).

Información al respecto puede consultarse en la Resolución del 22 de diciembre de 2004 por la que se dictan instrucciones para los Departamentos de Orientación de Centros de Educación Especial, y establece la composición y organización de los departamentos de orientación de los centros de educación especial.

Por último, hay que mencionar que la Consellería de Educación establece convenios y acuerda subvenciones con entidades de diversa índole para desarrollan actividades de apoyo a la atención a la diversidad. Este es el caso del convenio suscrito con la ONCE para la atención educativa y la inclusión en centros ordinarios del alumnado con deficiencias visuales, que implica que la atención a estos alumnos y a sus familias se llevará a cabo a través de los servicios externos de apoyo a la escuela y de los departamentos de orientación de los centros (La Voz de Galicia, 18 del 12 de 2008). Los convenios también están relacionados con la implantación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), ya que pueden adoptar diferentes modalidades según participen los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación y autorización de la Administración educativa<sup>16</sup>.

## ***2.6. Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma de Galicia***

A partir de la transferencia de competencias en materia educativa, cabe diferenciar dos períodos en la institucionalización de la orientación. El primero abarca desde 1982, año en el que se transfieren las competencias en materia educativa, hasta 1998. En este año se regulan los aspectos organizativos y funcionales de los servicios de orientación, completando así el diseño del modelo institucional de orientación. Los aspectos relacionados con la tutoría, funciones, planificación, horarios, ya habían sido establecidos con anterioridad. El segundo período se extiende desde 1998 hasta la actualidad, esta segunda etapa se delimita a partir de la publicación de la normativa que regula los servicios de orientación y con la que se completa el diseño del modelo institucional gallego de orientación.

---

<sup>16</sup> En la dirección electrónica [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es) pueden consultarse algunos de estos convenios como el suscrito con el Ayuntamiento de Culleredo (20 de junio de 2008) o el Ayuntamiento de Ferrol (9 de octubre de 2007).

### *1.- Primer periodo (1982 – 1998)*

Durante este período, la Administración Educativa toma diversas iniciativas destinadas a la reorganización de los servicios externos de orientación, a la implantación experimental de departamentos de orientación en los centros de Preescolar y Educación General Básica y de Proyectos de Orientación en la Enseñanza Media.

Con la aplicación de la LOGSE se dictan disposiciones legales que perfilan las funciones y organización de la tutoría. Al mismo tiempo se mantienen experiencias de implantación de la orientación en los centros que habían surgido antes de la publicación de la LOGSE. Se produce un claro retraso en el diseño de los servicios especializados de orientación, que tendrían que acompañar la implantación del nuevo sistema educativo. En relación con el sistema de orientación, se legisla de una manera inconexa y parcial, falta el referente legal que globalmente ordene los servicios de orientación.

Tabla 6. Hitos en el desarrollo institucional de la orientación hasta 1998

- 1985. Creación y definición funcional y organizativa de los equipos psicopedagógicos de apoyo (EPSAs) a partir de la integración de los SOEVs y de los equipos multiprofesionales (Orden del 8 de agosto de 1985, DOG del 3 del 9). Los EPSAs limitan su intervención a Preescolar, EGB y Educación Especial.
- 1988. En los centros de Enseñanzas Media y después en los Institutos de Educación Secundaria se implantan, a través de una convocatoria anual, Proyectos Experimentales de Orientación (PEO). Esta experiencia se inicia en el curso 1988-1989. La última convocatoria se realizó en el curso 1995-1996 y su vigencia se prorrogó en aquellos centros que tardaron más en contar con un DO. La primera convocatoria para cubrir plazas de los departamentos de orientación de los IES fue en 1997 y sólo se convocaron 30 plazas. Esta modalidad organizativa crea la figura del profesor-orientador/a con una dedicación a la orientación a tiempo parcial. En el curso 1995-1996, 109 centros disponían de esta figura, lo que representaba el 60,5%, 51,5%, 44% y 43%, respectivamente, de los centros de las provincias de A Coruña, Pontevedra, Lugo y Ourense (Arza, 1997). Un hecho a destacar es que sólo el 54% del profesorado que asumía funciones de orientación especializadas eran titulados en Psicología y Pedagogía.
- La recolocación del personal docente titular de plazas de psicólogos, pedagogos y de educadores de los centros de enseñanzas integradas, facilitó la creación de departamentos de orientación en algunos institutos, responsabilizándose del mismo un pedagogo o un psicólogo. Así mismo, se ofrece a los educadores la posibilidad de colaborar en las funciones del DO. Su composición es variable, pudiendo existir más de un psicólogo o un pedagogo. Todos tienen dedicación exclusiva a la orientación. En total son 10 personas a las que afecta esta circunstancia.
- 1991. La Orden del 15 de julio de 1991 por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos fija las funciones de los departamentos de orientación en los centros de EGB. El artículo 3.1.3. establecía que *“los centros, preferentemente, cuando cuenten con algún profesor licenciado en pedagogía o psicología, procurarán poner en marcha el DO en el que se integrarán el Jefe de Estudios y los Coordinadores de Ciclo o Nivel con la colaboración de los profesores cuando sean requeridos, y centrarán su actuación en la realización de las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos del centro, especialmente en los momentos críticos de su escolarización y bajo la coordinación de los equipos psicopedagógicos de apoyo”*. Estos departamentos tuvieron una escasa implantación, debido, sin duda, a la concreción de sus funciones, la voluntariedad y la ausencia de un horario específico.
- Decreto 320 /1996 de 26 de julio sobre ordenación de la educación de alumnos y alumnas con n.e.e. (DOG del 6 de agosto). Establece los criterios para su escolarización en las distintas etapas y modalidades educativas, las medidas de carácter organizativo, pedagógico y curricular. Establece la constitución progresiva de los centros de educación especial en centros de recursos educativos para los centros docentes de la zona.
- 1996. El Reglamento Orgánico de los Centros de Infantil y Primaria (Decreto 374/1996 del 17 de octubre, DOG, 21-10-1996) regula las funciones de la tutoría, asigna al Jefe de Estudios la función de coordinación de las actividades de

orientación e incorpora en el Proyecto Curricular programas del ámbito de la orientación (atención a la diversidad, plan de acción tutorial).

- 1996. El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 324/1996 del 26 de julio, DOG: 9-8-96) establece las funciones del profesorado tutor/a; responsabiliza al Jefe de Estudios de las actividades de orientación del centro; incorpora en el Proyecto Curricular de Centro la planificación de la oferta orientadora del centro (atención a la diversidad, plan de acción tutorial y plan de orientación académica y profesional). También regula la composición y funciones del Departamento de Orientación.
- La Resolución del 26 de noviembre de 1996 (DOG del 27-12. 96) actualiza las funciones de los EPSAs a las nuevas necesidades que plantea la implantación del nuevo sistema educativo y amplía su ámbito de actuación a la Educación Secundaria.
- Entre 1996 y 1997 la Administración presenta, a través de varios documentos, distintas propuestas de organización de los servicios de orientación que evidencian dudas en el modelo que se quiere implantar.
  - En 1996 el *Proyecto de organización de la orientación para la Comunidade Autónoma de Galicia* establece dos propuestas diferenciadas en función de la etapa educativa. Para la Enseñanza Infantil y Primaria se establecen dos niveles de intervención: la tutoría y los servicios de orientación externos, denominados Equipos de Orientación Educativa y Profesional. Para la Enseñanza Secundaria, se reconocen tres vías de intervención: la tutoría, el departamento de orientación y los servicios externos (EOEP). Se preveía la creación del cuerpo de orientadores/as.
  - A principios de 1997 circula un borrador de decreto en el que se suprimen los servicios externos de orientación. Los Departamentos de Orientación de los IES amplían sus funciones a los centros de Infantil y Primaria.
  - En abril de 1997 se presenta otra nueva propuesta que mantiene la supresión de los servicios de orientación externos y plantea la creación de los departamentos de orientación en los centros de infantil y primaria. A nivel organizativo estos departamentos quedan integrados en el departamento de orientación de los institutos de secundaria.
- 1997. Se realiza la primera convocatoria de oposiciones para la especialidad de psicología y pedagogía, con un total de 30 plazas. (Orden del 19 de marzo de 1997, DOG, del 3 de abril)
- El Decreto 69/1998 de 26 de febrero (DOG del 10 de marzo) reguló la atención temprana de las necesidades educativas especiales. Modifica la asignación funcional de la atención temprana, pasando de Servicios Sociales al Servizo Galego de Saúde.



Desde una perspectiva más valorativa y apoyándonos en los resultados de algunas investigaciones, destacamos algunas características del primer período de desarrollo autonómico de la orientación:

- a) Se incrementa el número de los servicios externos de orientación. En 1996 existen 35 EPSAs. Su distribución por provincia y su composición aparece en la Tabla 7, que se presenta a continuación.

Tabla 7. Distribución de EPSAs y composición de los mismos por provincias. Fuente Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1996).

Provincia	Número de EPSAs	Especialistas				Total
		Psicólogos	Pedagogos	Audición y lenguaje	Asistentes sociales	
A Coruña	11	19	20	13	3	55
Lugo	7	10	10	8	1	29
Ourense	6	8	9	7	1	25
Pontevedra	11	16	17	13	0	46
Total	35	52	55	40	4	155

Forman parte de los 35 EPSAs 155 profesionales, distribuidos en las especialidades de Psicología (52), Pedagogía (55), Audición y Lenguaje (40) y Asistentes Sociales (4). Los 35 equipos se distribuyen de forma desigual por las cuatro provincias, A Coruña y Pontevedra les corresponden 11, a Lugo 7 y a Ourense 6.

El número de EPSAs es insuficiente, especialmente en las ciudades y en las zonas rurales de Ourense y Lugo. Además se hace necesaria la redistribución de los sectores escolares o zonas adscritas a cada EPSA, atendiendo, entre otros criterios, a la comarcalización, al número de centros educativos, a la distancia geográfica y a la dispersión de la población. También se destacan como insuficientes las instalaciones, los espacios y el material (Sobrado, 1996; Menéndez, 1998).

- b) La práctica de los EPSAs se inscribe en las características del modelo clínico. Las principales tareas son el diagnóstico, el diseño de intervenciones y el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales. Las demandas de sus miembros plantean la necesidad de cambiar la metodología de trabajo, introduciendo la intervención por programas, el desarrollo de la acción tutorial en

los centros y una formación en ejercicio más acorde con las necesidades profesionales (Menéndez, 1998).

- c) La implantación de la LOGSE no fue acompañada de un nuevo modelo institucional de orientación, al menos, en lo que se refiere a los servicios de orientación. En la educación secundaria se optó por prorrogar modalidades organizativas anteriores a la LOGSE. Esto significó que la implantación de las nuevas etapas educativas no fuese paralela a la creación de departamentos de orientación. El carácter voluntario de los PEO no garantizó que los centros que impartían la ESO dispusiesen de servicios de orientación. Por otra parte, los centros no disponían del asesoramiento especializado de los servicios de orientación externos; los EPSAs amplían sus funciones a la ESO en 1996. Precisamente, una de las demandas de los responsables de los PEO fue el asesoramiento de servicios especializados (Consellería de Educación, 1992; Arza, 1997). La educación infantil y primaria se implantó sin la necesaria reestructuración organizativa y funcional de los servicios.
- d) La continuación de los PEO, más allá de su carácter experimental, contribuyó a la desprofesionalización de la función orientadora especializada. Hay que recordar que al ejercicio de esta función accedió profesorado sin la formación inicial necesaria. A lo que hay que añadir la inadecuada y escasa oferta de formación continua. En el ámbito de la orientación profesional la formación proporcionada se asentaba en una visión más psicométrica que educativa. Tampoco se atendió la formación relacionada con la atención a la diversidad (Arza, 1995, 1997). Estas circunstancias contribuyeron, sin duda, a crear entre el profesorado una imagen desprestigiada de los orientadores y orientadoras.

La práctica generada a través de los PEO presentaba las siguientes características (Arza 1997, 1999):

- La intervención era predominantemente directa, los destinatarios de la acción orientador/a a eran los alumnos y alumnas. El promedio de tiempo que dedicaban al alumnado es del 70%, del 20 % para el profesorado y del 10% para los padres y madres.
- El predominio de las actuaciones individuales, reactivas y puntuales.

- El profesorado responsable de los PEO se configuró como el principal, agente orientador del centro. La mayoría asumió las funciones del profesor tutor y utilizó las horas que le correspondían en la ESO para la tutoría grupal.
  - El área de actuación prioritaria fue la orientación profesional que se focalizó en la información, la aplicación de testes y el asesoramiento individualizado.
  - En las actuaciones terapéuticas se producía una ruptura entre el diagnóstico y la intervención: la función diagnóstica no es seguida de la intervención necesaria para atender la problemática detectada. Una de las demandas del profesorado era precisamente una mayor intervención en el ámbito de la atención a la diversidad. (Consellería de Educación, 1992)
- e) En lo que respecta a la tutoría, la normativa de este período definió sus funciones y mejoró algunas de las condiciones organizativas necesarias para su desarrollo, entre las que cabe destacar las dos siguientes:
- El establecimiento de un horario para la tutoría grupal en la ESO, en los programas de garantía social y en los programas de diversificación curricular.
  - La inclusión en el proyecto curricular de centro del plan de acción tutorial.

No obstante estos cambios no fueron acompañados del necesario asesoramiento especializado. En 1997, sólo el 52% de los centros que impartían la ESO disponían de proyectos experimentales de orientación (Arza, 1997).

- f) La voluntariedad del profesorado y de los centros como motor de la implantación de la orientación especializada a nivel de centro. La existencia de proyectos experimentales de orientación en los centros es el resultado de la iniciativa de los equipos docentes que deciden acogerse a las posibilidades que les ofrece la convocatoria que anualmente contempla su implantación. La iniciativa y voluntariedad no fue suficiente para garantizar que los centros que implantaban, con carácter anticipado, la ESO, dispusieran de este servicio. Tampoco sirvió para corregir las desigualdades que se generaban entre las cuatro provincias. Mientras que en Coruña el 60% de los centros tenían PEO, en los de Lugo y Ourense no llegaban al 45%. En Pontevedra este porcentaje alcanzaba el 50% de los centros. En este sentido, se evidencia cierta despreocupación por parte de la Administración que

no asumió la responsabilidad de dotar a los IES de servicios de orientación con garantía de profesionalidad y con la necesaria cobertura.

## 2.- El segundo periodo (1998 – 2008)

Este período se caracteriza por la regulación e implantación progresiva de los servicios de orientación, que presentan algunas peculiaridades en relación con el modelo adoptado en el resto de las Comunidades Autónomas.

En la Tabla 8 se presentan y describen los principales acontecimientos para la etapa que va desde 1998 hasta la actualidad.

Tabla 8. Hitos en el desarrollo institucional de la orientación desde 1998

- El Decreto 120/1998 del 23 de abril (DOG del 27) y la Orden del 24 de julio de 1998 (DOG del 31 de julio) regulan la composición y funciones de los Departamentos de Orientación y de los Equipos de Orientación Específicos (EOE).
- Los EOE se configuran como servicios externos especializados de ámbito provincial. Su actuación se extiende a la Educación Infantil, Primaria Secundaria, Centros Específicos de Educación de Adultos y de Educación Especial. En su composición figuran: especialista en audición y lenguaje, trabajo o educación social, orientación profesional y otros especialistas en diferentes necesidades educativas especiales: sensoriales, motóricas, sobre dotación, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos de conducta. En la actualidad los equipos de Lugo y Ourense disponen de 8 profesionales, uno por cada especialidad. Los de Coruña y Pontevedra, al disponer de un especialista más en trastornos del desarrollo y trastornos de la conducta, suman 9 profesionales.
- Los Departamentos de Orientación se crean, además de en los IES, en los centros públicos integrados (CPI) y en los colegios de educación infantil y primaria (CEIP) de más de 12 unidades. Los centros de menos de 12 unidades y los de educación infantil quedan bajo el ámbito de actuación de un departamento de otro centro de la misma zona educativa, que puede ser un IES, un CPI o un CEIP (en este último caso, sólo si el orientador es licenciado en psicología, pedagogía o en titulaciones equivalentes). Los DO de los IES también pueden atender a centros específicos de educación especial.
- En el curso 1998-1999 se inicia la implantación de Departamentos de Orientación en los IES, en los Centros Públicos Integrados y Colegios de Educación Infantil y Primaria de más de 12 unidades. En el curso 2001-2002 se completa la red de departamentos de orientación en dichos centros (Consellería de Educación, 2001).
- 1998. Primera convocatoria de concurso de traslados para cubrir 77 plazas de orientadores para los DO de CEIP y CEP. El concurso de traslados entre maestros es la fórmula que se adopta para cubrir las plazas de orientadores en los centros de

infantil y primaria. (Orden del 26 de junio de 1998 DOG nº 125, do 1 de xullo de 1998). De esta forma, se establece un sistema de acceso diferenciado. En infantil y primaria la provisión de plazas para los DO se realiza a través de un concurso de traslados para funcionarios del cuerpo de maestros. Para secundaria, la vía de acceso es la especialidad de Psicología y Pedagogía a través de concurso-oposición.

- 1998. Recolocación del personal de los EPSAs. Orden del 20 de agosto de 1998 por la que se resuelve el procedimiento de adscripción de personal que desempeña sus funciones en los equipos psicopedagógicos de apoyo a los departamentos de orientación y a los equipos de orientación específicos (DOG nº 168, do 31 de agosto de 1998).
- 1999. Orden del 24 de marzo de 1999 de adscripción funcional de determinado personal en las Unidades de Atención Temprana (DOG 19 de abril).
- 1999. Reglamento Orgánico de los Centros Públicos Integrados (DOG del 26 de enero). La creación de los centros públicos integrados es una respuesta a la dispersión geográfica de la población y a la baja densidad de la misma en las zonas rurales. En estos centros se imparten las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO.
- 2002. La Orden del 27 de diciembre de 2002 establece las condiciones y criterios para la escolarización del alumnado de enseñanza no universitaria con necesidades educativas especiales y la creación y funciones de los departamentos de orientación en los centros de educación especial.
- Resolución 22 de diciembre de 2004 por la que se dictan instrucciones para los departamentos de orientación de los centros de educación especial. Establece la composición y organización de los departamentos de orientación de los centros de educación especial.
- En 2007 se establece la extensión de departamentos de orientación en centros de infantil y primaria que tengan entre 6 y 11 unidades. Los centros de menos de cinco unidades se adscriben a un departamento de orientación de un centro base. También se prevé el incremento de plazas de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. (Circular 18/2007 de la Dirección Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais).
- La orden del 18 de junio de 2008 establece el número de unidades y los puestos de trabajo en los centros de EI, EP y Educación Especial (DOG del 4 de julio). Se crean puestos de orientadores en los centros de entre 6 y 11 unidades y se incrementa el número de especialistas de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica. Este nuevo catálogo se empieza a aplicar en el curso 2008-2009 y debe de estar vigente en su totalidad en el 2009-2010.
- Preacuerdo con los Sindicatos del 8 de junio de 2007, para modificar los cuadros de personal de los centros de educación infantil y primaria y educación especial ampliando las plazas de orientación educativa, de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, de forma que pueda mejorar la atención a la diversidad del

alumnado en los centros públicos, la atención al alumnado con necesidades educativas específicas y la detección temprana de las dificultades.

Para finalizar apuntamos las conclusiones de dos estudios realizado en Galicia. El estudio titulado “La orientación escolar y la acción tutorial en Galicia” (Sobrado y Santos, 2004) apunta propuestas de mejora que tratan de atajar situaciones deficitarias evidenciadas en dicha investigación y que, en su mayoría, inciden en la necesidad de incrementar los recursos económicos. Otras mejoras apuestan por cambios en la práctica de la orientación como:

- Mejorar la formación del profesorado tutor/a ya que existe un desfase entre la formación que poseen y las exigencias que se derivan de las funciones que tienen asignadas.
- Extender los servicios de orientación a otros centros como los conservatorios, escuelas oficiales de idiomas, escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, centros de educación de adultos, centros específicos de educación especial.
- Implantar departamentos de orientación en los colegios de infantil y primaria de menos de 12 unidades y reducir el número de centros adscritos para racionalizar la ratio orientador/alumnado. Como se deduce de la evolución histórica esto ya se está consiguiendo desde el 2007.
- Incrementar el número de profesionales de los Equipos de Orientación Específicos, es decir, de los servicios externos de apoyo.
- Promover la coordinación entre los servicios externos y los Departamentos de Orientación y entre éstos y los centros adscritos.
- Reorientar la práctica que presenta los parámetros característicos del modelo clínico.
- Incrementar el horario semanal destinado a la función tutorial, se recomiendan tres horas de tutoría semanal, una para la tutoría grupal, otra para la atención individual y una más para la atención a la familia.

Por su parte, el estudio de Zabalza (2005) “La Educación Especial en Galicia: análisis de la situación actual y propuestas de futuro”, coincide, en parte, en algunas de las

deficiencias y propuestas indicadas en la investigación anterior. Así se sugieren las siguientes acciones:

- Mejorar la formación en el ámbito de la atención a la diversidad de todos los agentes implicados, muy especialmente en el profesorado.
- Incremento de los profesionales de orientación y apoyo. Se demanda el incremento del número de profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y la provisión de orientadores/as en todos los centros de infantil y primaria.
- Mejorar el funcionamiento de los departamentos de orientación y de los equipos de orientación específicos. Tanto los equipos directivos como los orientadores/as manifiestan cierta insatisfacción con el funcionamiento de los servicios externos de orientación.
- Los orientadores y orientadoras perciben que existe una fuerte concepción clínica de su rol centrado, sobre todo en el diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales. Existen distintas perspectivas del rol del orientador/a: el profesorado considera que la intervención del orientador/a tiene que ser directa y terapéutica. Lo que se aleja de la visión que mantienen los orientadores/as que consideran que tiene que ser más sistémica y preventiva.
- Cambio de mentalidad del profesorado, fundamentalmente el de secundaria. El profesorado de infantil y primaria presenta una mayor implicación y actitudes más positivas en el ámbito de la atención a la diversidad.

Las conclusiones de ambos estudios serán retomadas en un apartado final de esta memoria que revisará las aportaciones de nuestra investigación, expondrá los temas emergentes y las cuestiones que requerirían una búsqueda más contrastada de evidencias en estudios futuros.

## **VIII. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA (ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS)**

### **1. Factores que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE (motivos, referentes o criterios para el cambio).**

En Galicia el modelo institucional de orientación acaba de definirse en 1998, a través del Decreto 120/1998 del 23 de abril (DOG del 27 de abril) y de la Orden de 24 de julio de 1998 (DOG del 31 de julio) que regulan la organización y funciones de los servicios de orientación. El otro pilar del modelo, la acción tutorial, había sido regulado en normativas anteriores, como ya se ha aclarado en el apartado referido a la historia.

No hay duda al afirmar que la decisión de abordar la remodelación de los servicios de orientación es inducida por la política educativa estatal. Y constituye una respuesta demorada a las ya ineludibles exigencias de la LOGSE.

Con anterioridad, en 1996, el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria regulaba la creación de departamentos de orientación en estos centros. En el curso 1995-1996 se había realizado la última convocatoria para la implantación de proyectos experimentales de orientación que continuaron funcionando hasta que en los respectivos centros se implantó el departamento de orientación. En 1997 se convocaron las primeras oposiciones de la especialidad de Psicología y Pedagogía para cubrir 30 plazas en departamentos de orientación de IES. Por otra parte, la resolución del 26 de noviembre de 1996 ampliaba las funciones de los EPSAs a los centros de Secundaria. En este mismo año el Reglamento Orgánico de los centros de Educación Infantil y Primaria no contemplaba la creación del departamento de orientación. A la altura de 1996 el contenido de la normativa preveía crear departamentos de orientación sólo en los institutos de educación secundaria. Para las primeras etapas educativas la opción eran los servicios externos.

Como se explica en el apartado dedicado a la historia, entre 1996 y 1997 salieron a la luz un vaivén de documentos con propuestas de organización de los servicios de orientación diferentes. Este hecho que evidencia titubeo e indecisión por parte de la Administración, también fue corroborado por los orientadores/as de Secundaria



participantes en el grupo de discusión. Así se dice: “Cambiaban de política según cambiaba la persona que estaba”, según testimonios del GD de Orientadores/as de Secundaria, que comenta también que los orientadores/as de Secundaria por aquel entonces se reunían para ir valorando lo que pasaba (GD3, OS1). Además expresan que los responsables políticos “empujados por el avance de la ESO no tenían otra salida, pero también señalan que “había interés en hacer algo diferente” (GD3, OS1).

Reguladas la composición y funciones de los Departamentos de Orientación de los centros de Secundaria, quedaban por definir la propuesta para las etapas de Educación Infantil y Primaria y la reorganización funcional de los servicios externos de forma que no hubiese un solapamiento de funciones con los Departamentos de Orientación de Secundaria. Mantener los servicios externos tal y como estaban configurados significaba la duplicación de funciones e iba generar, además de un gasto enorme, un problema de coordinación. Para las etapas de Infantil y Primaria, se debatían dos posibilidades: mantener los servicios externos incrementando su número u optar, al igual que en Secundaria, por servicios internos. Finalmente, se decidió crear un sistema de orientación interno apoyado por superespecialistas externos para casos muy concretos y con funciones muy delimitadas que no se solaparan con las de los servicios internos. Se trataba de conjugar la mejor decisión desde el punto de vista técnico y la viabilidad económica de la misma. Esta decisión fue precedida de un estudio comparativo de los servicios de orientación en los países de la Unión Europea, según declaraciones del exconselleiro (E1).

La respuesta gallega, es decir, la generalización de los DO en Infantil y Primaria estuvo motivada por varias razones. El testimonio del responsable político, el exconsellerio de educación responsable del modelo, es revelador.

A juicio del exconselleiro (E1), la razón de más peso para valorar negativamente el funcionamiento de los EPSAs, los equipos comarcales de orientación, fue la falta de conexión con los centros educativos. Estos servicios externos de ámbito comarcal eran incapaces de crear vínculos significativos con los centros y el profesorado. Desde su punto de vista, la ubicación interna de los servicios de apoyo era la mejor opción para evitar los problemas propios del apoyo externo y propiciar el cambio hacia una práctica orientadora preventiva, continua y ligada a la actividad educativa del centro: “Queremos que os profesionais estean no centro, formando parte do claustro vinculados

ao centro” (E1). La apuesta por los servicios internos suponía la supresión de los EPSAs algo que no gustó nada y produjo una oposición considerable. La reclamación que planteaban los Sindicatos, aumentar el número de recursos externos para mejorar el servicio, hubiera sido menos costosa en términos políticos, pero no habría resuelto el principal problema: la desvinculación con los centros educativos.

También era evidente la discriminación que suponía mantener un sistema de orientación interna en Secundaria y uno externo en Primaria (E1). Considerando las ventajas asociadas a la ubicación interna de los servicios, hacer propuestas diferenciadas según la etapa educativa implicada dar un peor trato a las etapas iniciales.

En la decisión de optar por un sistema de apoyo mayoritariamente interno fue decisivo el estudio que se realizó desde la Consellería sobre los servicios de orientación en Europa. “fixemos un estudio a fondo de cómo estaba a orientación en tódolos países europeos” (E1). Los resultados demostraban que la mayoría de los países tenían los servicios ubicados en los centros y otros países tenían sistemas mixtos, con orientación interna y externa

Cuestiones relativas a los futuros profesionales de la orientación ocuparon un lugar importante en la balanza. La existencia de un número importante de titulados de Pedagogía y Psicología entre los docentes de Primaria, les concedía una situación privilegiada para asumir la jefatura del Departamento de Orientación en los centros de Infantil y Primaria. El estudio realizado por la Consellería en 1996 considero viable esta opción, que de paso supondría un recorte considerable del presupuesto para la reforma (E1).

El ajuste en los costes de la reforma fue responsable del recorte de miras en la implantación de los servicios internos. Las razones técnicas quedaron supeditadas a la viabilidad económica. En palabras del exconselleiro: “vamos a tomar una decisión desde el punto de vista técnico e logo hai que ver se esas decisións dende o punto de vista técnico se poden levar adiante dende o punto de vista político e cando digo político, digo, fundamentalmente, económico, porque o problema da política e un problema da economía” (E1). Parece evidente que en la decisión de limitar la extensión de los Departamentos de Orientación a centros de 12 o más unidades el criterio económico fue prioritario.

En la redefinición de los servicios externos se tuvo en cuenta la necesidad de crear una estructura especializada que evitase la duplicación de funciones entre recursos externos e internos, es decir, los departamentos de orientación en los centros. Se pretendía distribuir y coordinar mejor la intervención de ambos (E1). El exconselleiro manifiesta que en un principio no creía necesario mantener servicios externos, pero que fue entendiendo que se requería de respuestas especializadas para tratar problemáticas imposibles de atender desde los Departamentos de Orientación. Además, la creación de sólo cuatro equipos coincidiendo con cada provincia también significaba la racionalización del gasto en desplazamientos (E1).

Sobre el insatisfactorio funcionamiento de los servicios externos y las dificultades que afrontaban hay coincidencias entre los testimonios del responsable político y los docentes y orientadores/as participantes en los grupos de discusión.

Los EPSAs tenían difícil la tarea de atender las demandas **de** los centros. “Los 35 EPSAs y los 155 profesionales que los integraban eran a todos luces insuficientes. La conclusión es la precariedad de estos servicios en relación con la población escolar, el número de centros que tenían que atender” (GD4, INS2). La estructura de recursos obligaba a usar una aproximación paliativa y clínica, priorizando el diagnóstico de casos y dilatando las visitas de seguimiento hasta el punto de no hacerlas operativas. La concepción dominante circunscribía la orientación al diagnóstico y la prescripción del tratamiento, y aunque hubo iniciativas para compaginar el diagnóstico con la intervención en centros, junto al profesorado, luchaban contracorriente (GD2, ALEOE). A pesar de que los EPSAs tenían una distribución comarcal, sus recursos no permitían atender las necesidades de orientación desde una perspectiva de intervención con el profesorado.

Los factores territoriales y poblacionales y las características de la red de centros hacían muy costosa la itinerancia de sus miembros por la necesidad de “de hacer kilómetros y de buscar corredoiras” (GD2, ALEOE). La complicada orografía tanto por extensión como por su peculiar relieve, acompañada con una climatología complicada dificultaban sobremanera los desplazamientos y el acceso a los recursos. También el elevado número de poblaciones rurales que hacían que la red de centros tuviera una ruralidad acusada con presencia importante de escuelas unitarias fueron factores decisivos. Algunos EPSAs tenían que atender más de cien centros y a las largas distancias (E1), a esto se

añadía la dificultad derivada del mal estado de las vías de comunicación. Estas problemáticas, coinciden con las apuntadas en estudios previos (Sobrado, 1996; Menéndez, 1998, 2002).

## **2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.**

### ***2.1. Gestión y administración del cambio***

El nuevo sistema de orientación gallego se decanta por potenciar la ubicación interna de los servicios, configurando un sistema mixto tanto para Secundaria como para Primaria. Es decir, servicios de orientación en los centros apoyados por servicios externos especializados.

La nueva organización de los servicios de orientación implicaba la reestructuración de los servicios externos y el incremento del número de orientadores/as en los centros de Secundaria y en los centros de Infantil y Primaria. Según la normativa se dotarían con Departamentos de Orientación todos los Institutos de Educación Secundaria, todos los Centros Públicos Integrados y los Centros de Infantil y Primaria y de Primaria de más de 12 unidades. El resto de los centros con menos de 12 unidades se adscribían a un Departamento de Orientación de un IES, de un CPI o de un Centro de Infantil y Primaria.

Se crean cuatro servicios externos, denominados Equipos de Orientación Específicos (EOES). Se definen por su especialización, su nivel de actuación provincial y por abarcar en su intervención las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria, Educación de Adultos y Centros de Educación Especial. Cada equipo se dotaría de ocho profesionales de distintas especialidades, en total serían necesarios 32 especialistas.

Por otra parte, la desaparición de los EPSAs planteaba la recolocación de sus profesionales. El procedimiento para su reubicación se fija en la Orden del 8 de junio de 1998 (DOG del 16 de junio)<sup>17</sup>, pudiendo acogerse a las siguientes posibilidades:

- Integrarse en los departamentos de orientación de los IES y de los CPI
- Incorporarse a los EOE's en algunas de las especialidades de orientación.
- Los especialistas en Audición y Lenguaje podían incorporarse en los EOE's y en los departamentos de orientación de Secundaria en la misma especialidad. También podían asumir la jefatura del departamento de orientación de centros de Educación Infantil y Primaria, siempre y cuando fuesen titulados en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía. Con posterioridad, a través del sistema de promoción del cuerpo B al A, pudieron acceder a la especialidad de Psicología y Pedagogía, incorporándose a departamentos de orientación de Secundaria.
- Los especialistas en Trabajo Social se incorporaban a los EOE's en la misma especialidad

Con anterioridad, los miembros de los EPSAs a los que se les exigía la titulación de Psicología o Pedagogía, habían ganado un recurso en el que se les reconocía que estaban desempeñando funciones del Cuerpo A, por lo tanto su salario era el de los funcionarios de este cuerpo. Esta situación facilitó su incorporación a la especialidad de Psicología y Pedagogía y consiguientemente a las jefaturas de los departamentos de los IES; ésta fue la oferta que se hizo desde la Consellería y según el exconselleiro no estuvo exenta de conflicto: “o fondo da cuestión era que non querían volver ós centros docentes” al final el enfrentamiento quedó reducido a un número muy pequeño de opositores (E1).

El profesorado del grupo A, licenciado en Psicología o Pedagogía, que había sido responsable de Proyectos Experimentales de Orientación se adscribió a la especialidad de Psicología y Pedagogía. Los que pertenecían al grupo B, profesorado técnico de FP y maestros, tenían un plazo de tres años para aprobar las oposiciones de las mencionadas especialidades por la vía de promoción del grupo B al A. Los que

---

<sup>17</sup> La Orden del 20 de agosto de 1998 resolvió el procedimiento de adscripción de personal que desempeña sus funciones en los equipos psicopedagógicos de apoyo a los departamentos de orientación y a los equipos de orientación específicos (DOG del 31 de agosto de 1998)

procedían de las antiguas universidades laborales también se adscribieron a las plazas de sus respectivos centros.

La adscripción a la especialidad de Psicología y Pedagogía sin derecho a concurso de traslado fue otro de los mecanismos por los que se dotó de especialista a los Departamentos de Orientación<sup>18</sup>.

El acceso a las plazas de orientación de Infantil y Primaria se canaliza a través de un concurso de traslados específico entre los funcionarios de los cuerpos de maestros. La primera convocatoria fue de 77 plazas y se realizó en 1998<sup>19</sup>. Esta es la fórmula que continúa utilizándose para la provisión de orientadores/as en los departamentos de los centros de Infantil y Primaria. En este concurso se considera como mérito preferente estar en posesión de alguna de las tres titulaciones: Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía.

Este sistema de acceso para los orientadores/as de Primaria se justifica por la necesidad de evitar los problemas que anteriormente se habían planteado con los miembros de los EPSAs a los que se les había exigido una licenciatura y a los que finalmente se le habían reconocido funciones y salarios de un cuerpo docente que no era el de procedencia (E1). Así pues, en el concurso de traslados no se podía exigir tener la licenciatura de Psicología o Pedagogía, su posesión se consideró mérito preferente: “tivemos que ter moito coidado, porque nosoutros non podiamos esixirille a un profesional que fose licenciado” (E1).

Las diferencias en el acceso a la función orientadora en Primaria y Secundaria tienen que valorarse negativamente. Ya se ha dicho que las razones económicas están detrás de esta decisión. En lo que respecta a Secundaria, hay que señalar que en un primer momento se facilitó el acceso a la especialidad de Psicología y Pedagogía al profesorado con alguna de estas titulaciones a través de un concurso de traslado. Una

---

<sup>18</sup> La orden del 14 de maio de 1998, resuelve definitivamente el concurso de traslados entre funcionarios docentes de los cuerpos de profesores que imparten enseñanza secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas e idiomas (DOG del 3 de junio de 1998)

<sup>19</sup> Orden del 26 de junio de 1998 por la que se convoca concurso de traslados específico entre los funcionarios de carrera del cuerpo de maestros para cubrir 77 plazas de jefe ou jefa de departamento de orientación en los colegios públicos de educación infantil y primaria y de educación primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria (DOG do 1 de xullo d 1998).

oportunidad que sin duda fue usada para aproximarse a núcleos urbanos por docentes no precisamente preparados para la labor orientadora<sup>20</sup>.

Por otra parte, el acceso por especialidad no garantiza la preparación para la labor orientadora, como resaltan con contundencia los orientadores/as de Secundaria (GD3, OS4). Otro testimonio de una profesora de Pedagogía Terapéutica pone de manifiesto este problema mencionando que está ayudando en su centro a una orientadora sin experiencia que viene de AL y “anda perdida” (GD2, PT). Esta postura no es unánime y ya veremos que la docencia previa de los orientadores/as en Primaria es valorada positivamente por las tutoras de esta etapa participantes en el grupo de discusión (GD1).

Puede concluirse que la implantación del apoyo interno tuvo ciertas rémoras: se generalizó en Secundaria, pero en Primaria sólo se instauró en los centros de Infantil y Primaria con 12 unidades. Los centros de menos de 12 unidades, mayoría en el área rural, se adscribieron a departamentos de orientación de otros centros, a veces en un número muy elevado. De este modo las pretensiones educativas y preventivas del modelo quedaron mermadas al descuidarse la etapa clave para resolver problemas, tratar discapacidades y encauzar el aprendizaje para evitar posteriores complicaciones. Una crítica que realizan los orientadores/as de Secundaria (GD3), precisamente los que se vieron con el problema de tener que atender a centros de distintas etapas educativas desde los Departamentos de Orientación de Secundaria.

La otra cuestión negativa se advierte en la diversidad del acceso a la función orientadora, que condiciona la manera de enfocar la intervención y que también se refleja en diferencias en el estatus de los orientadores/as según las etapas, como analizaremos más adelante.

## ***2.2. Difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema.***

En cuanto a la **difusión** a la Comunidad Educativa del cambio, puede decirse que la Consellería articuló un tímido plan de difusión del cambio de estructura, a través de publicaciones oficiales. Para ofrecer información a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre la organización y funcionamiento de los servicios de

orientación educativa y profesional se editaron tres publicaciones. En el curso 1999-2000 se edita “La orientación educativa y profesional en Galicia”. En 2001 se edita “Orientación educativa y profesional. Estructura organizativa de los servicios de orientación”. En esta publicación se explica la estructura organizativa de los servicios de orientación, se proporcionan datos sobre la evolución de los departamentos de orientación desde 1998, sobre su distribución por comarcas y sobre los centros adscritos a cada centro con departamento de orientación. En 2002 una nueva publicación que lleva el mismo título que la anterior actualiza los datos de los departamentos de orientación y de los centros adscritos para el curso 2001-2002. El modelo de orientación que se recoge en la normativa fue presentado en el Consello Escolar de Galicia recibiendo su aprobación (E1).

En la implantación de los DO no se aplicó una política de difusión en los centros, ni se promovió el apoyo del equipo directivo: “el orientador/a ocupó de puntillas lo que le fueron dejando” (GD2, OP2). De tal modo que era una suerte poder contar con el respaldo del equipo directivo. Desde este punto de vista hubiera sido necesario que la Administración concienciara al profesorado y al equipo directivo sobre el puesto y la labor mediante reuniones entre equipos directivos y orientadores/as .

Esta ausencia de respaldo institucional también fue percibida por el propio profesorado. Como muestra de esto, los tutores/as del grupo de discusión relatan como cualquier espacio valía para ubicar el DO, incluso con cañerías malolientes (GP1, TP2). Sin involucrar al profesorado y sin darle la importancia que ha ido adquiriendo en la actualidad, la figura del orientador/a no se asentó sobre unas bases adecuadas. Para el profesorado de Secundaria esta falta de respaldo institucional en el origen de los DOs todavía repercute negativamente en la credibilidad de los servicios de orientación en los centros (GP1, TS1 y TS4)

Respecto de la **generalización** de los servicios hay que mencionar que se realizó de manera progresiva desde el curso 1998-1999 y se concluyó en el curso 2000-2001. En este curso disponen ya de Departamentos de Orientación todos los Institutos de Educación Secundaria, los Centros Públicos Integrados y los Colegios de Educación Infantil y Primaria de 12 o más unidades (Xunta de Galicia, 2001). Los Colegios de Educación Infantil y Primaria de menos de 12 unidades y las Escuelas de Educación



Infantil se adscriben a los Departamentos de Orientación de la zona educativa; por lo tanto, pueden adscribirse a un DO de un IES, de un CEIP o de un CPI.

Los criterios de adscripción que se utilizaron fueron los relativos al número de alumnos/as y de unidades en cada centro. Además se priorizaba la adscripción de Infantil a los centros de Primaria y de los centros de Primaria a Secundaria en los que el alumnado, previsiblemente y por pertenecer a la misma zona educativa, iba a continuar su escolarización. A medida que se implantaban más Departamentos de Orientación disminuía el número de centros adscritos y mejoraba la atención a los centros. En los primeros años de implantación el número de centros adscritos fue más elevado produciéndose situaciones excepcionales en las que “se le adscribieron a un orientador/a dos institutos ou un instituto e un centro público integrado; pero esos eran os menos” (GD4, INS1).

La adscripción de los centros de infantil y primaria a un Departamento de Orientación de otro centro presentó algunas disfunciones, potenciadas, sobre todo en los primeros años, por el número de centros adscritos y por la dispersión geográfica de los mismos. También hay que señalar ciertas disfunciones que hacían la adscripción muy poco operativa.

En primer lugar, la normativa no contempló, ni tiempos, ni canales organizativo-institucionales necesarios para la integración del orientador/a en los centros adscritos. Estas carencias, junto con el tamaño y número de los centros adscritos, han dificultado el desarrollo de un trabajo integrado en la actividad educativa del centro y en colaboración con el profesorado. Como manifiestan algunos de los informantes “el orientador/a no iba al centro” (E2, DX). De esta forma y dependiendo del número de unidades y del número de centros adscritos se cumplían todas las desventajas propias de un servicio externo. Como se queja un orientador de Secundaria: “Creo que o decreto 120 sona moi ben pero se logo o analizas trouxo unhas consecuencias para mín, graves, sobre todo para a Primaria; logo trouxo que se cargaron os equipos psicopedagóxicos que atendían mal que ben á Primaria e co sistema de adscripción, pois Galicia, sobre todo na zona onde traballo é unha zona rural, nos centros de primaria que non chegan a (doce unidades) polo tanto se quedaron sin Departamento de Orientación; adscribiron ó centro de secundaria pero os centros de secundaria chegamos a ter nove ou dez centros adscritos co cal non pisabamos os centros de primaria para

nada; os Equipos de Orientación, tampouco, porque había un por provincia e tampouco (os pisaba) por nada co cal, o sitio onde a Orientación é fundamental, que é no primeiro momento, nas primeiras etapas, estivo uns anos sin atender. Logo o sistema se foi asentando e é certo que hoxe en día, ó millor, está un pouquiño máis cuberto iso, pero en todo caso para mín é unha (0,2) un lastre gasto importante” (GD3, OS4).

En segundo lugar, la adscripción a los DO de Secundaria de los centros de Infantil y Primaria de menos de 12 unidades supuso la ampliación de las funciones de los orientadores/as de Secundaria a etapas educativas radicalmente diferentes y que abarcaban desde Infantil hasta el Bachillerato. De nuevo son los orientadores/as de Secundaria (GD3), justo los que se vieron con el problema, quienes señalan la dificultad de tener que atender a varios centros con etapas y problemáticas muy diferentes.

En tercer lugar, la adscripción no garantizaba la orientación en las primeras etapas de escolarización, rompiendo así con algunos de los principios que se asumían para el sistema de orientación: la idea de una orientación continúa y preventiva, presente en todas las etapas educativas. De esta forma como ya hemos señalado los propósitos educativos y preventivos del modelo quedaban cooptados al quedar desatendida la etapa más importante para anticiparse a los problemas y dirigir el aprendizaje

La creación de la modalidad de departamentos compartidos, surgida con la actual administración educativa viene a superar algunas de las disfunciones del sistema de adscripción de centros: reduce la ratio de unidades/alumnado que atienden, se establece el tiempo de permanencia del orientador en cada centro y se suprime la adscripción de centros de infantil y primaria a los departamentos de secundaria.

En la Tabla 9 se puede constatar la implantación gradual de los Departamentos de Orientación desde 1998-99 hasta el curso 2001-2002. Al final del proceso se habían creado 574 departamentos, 243 corresponden a centros de Educación Infantil y Primaria y 331 a institutos de Educación Secundaria y Centros Públicos Integrados. Esta cifra es notoriamente inferior a la que estimaba el exconselleiro como resultado final del proceso (entre 700 y 800 orientadores/as) en la entrevista mantenida con él (E1). Como advertimos en las consideraciones iniciales este tipo de distorsiones puede deberse al largo periodo transcurrido entre la realización de la investigación y la implantación del modelo.

Tabla 9. Evolución de la implantación de Departamentos de Orientación. Fuente: Xunta de Galicia (2002)

Tipo de centro	Curso 1998-1999	Curso 1999-2000	Curso 2000-2001	Curso 2001-2002
Colegios de infantil y Primaria (CEIP) y Colegios de Primaria (CP) de más de 12 unidades	92	161	237	243
Institutos de educación secundaria (IES) y Centros Públicos Integrados (CPI)	202	284	330	331
TOTAL	294	445	567	574

A continuación se presentan las Tablas 10, 11 y 12, cuyos datos permiten constatar el número de centros adscritos a los departamentos de IES, centros públicos integrados, colegios de infantil y primaria y colegios de primaria. Los datos corresponden al curso 2000-2001, en el que prácticamente estaban implantados la totalidad de los departamentos previstos inicialmente. El número de centros adscritos en los primeros años de la implantación fue, lógicamente, superior.

Tabla 10. Distribución de Departamentos de Orientación en los IES por provincia y número de centros adscritos. Curso 2001-2002. Fuente: elaboración a partir de Xunta de Galicia (2001)

Departamentos de orientación	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTAL
IES sin centros adscritos	45	13	15	27	100/ 38,2%
IES entre uno y dos centros adscritos	40	16	10	39	105/ 40,1%
IES entre tres y cuatro centros adscritos	11	10	3	19	43/ 16,4%
IES con cinco o más centros adscritos	8	1	2	3	14/ 5,3%
TOTAL	104	40	30	88	262/ 100%

Tabla 11. Distribución de Departamentos de Orientación en los Centros Públicos Integrados por provincia y número de centros adscritos. Curso 2001-2002. Fuente: elaboración a partir de Xunta de Galicia (2001)

Departamentos de Orientación	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTAL
CPI sin centros adscritos	1	3	2	3	9/ 13%
CPI entre un e dous centros adscritos	14	7	4	4	29/ 42%
CPI entre tres e catro centros adscritos	5	1	3	7	16/ 23,3%

CPI con cinco ou máis centros adscritos	10	0	0	5	15 21,7%
TOTAL	30	11	9	19	69/100%

Tabla 12. Distribución de Departamentos de Orientación en los CEIP y CEP por provincia y número de centros adscritos. Curso 2001-2002. Fuente: elaboración a partir de Xunta de Galicia (2001)

Departamentos de Orientación	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTAL
CEIP e CEP sen centros adscritos	38	20	7	34	100 42,9%
CEIP e CEP con centros adscritos entre 1 e dous	22	10	11	40	90 38,5
CEIP e CEP con centros adscritos (entre tres e catro)	14	0	3	6	26 10,9%
CEIP e CEP con con cinco ou máis centros adscritos	9	1	3	2	17 7,3%
TOTAL	88	32	24	89	233 100%

De la lectura de estos datos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los IES (61,8%), CPI (87%), CEIP y CEP (57%) tienen centros adscritos. El mayor porcentaje corresponde a los que tienen entre uno y dos centros adscritos.
- Los centros que tienen más de tres centros adscritos representan el 45% de los CPI y el 22% de los IES y el 18,5 de los CEIP y de los CEP.
- Los CEIP tienen el mayor porcentaje de departamentos sin centros adscritos (43%). Es de destacar el 16% con más de 3 centros adscritos.

En relación con la creación de los equipos de orientación específicos, la normativa establecía la creación de cuatro equipos, uno por provincia. Cada uno estaría integrado por ocho profesionales con distinta especialización, en total sumarían 32 especialistas. Como puede observarse en la Tabla 13, los EOE, con la excepción de A Coruña, todavía no estaban completos en el curso 2001-2002 en el que ya se había implantado la red de departamentos de orientación, **quedaban por cubrir todavía 9 plazas**. Cabe llamar la atención sobre los equipos de Ourense y Pontevedra. El primero sólo cuenta

con la mitad del personal previsto. El de Pontevedra sólo dispone de cinco especialistas y ello a pesar de ser una de las provincias con mayor población escolar. En el curso 2002-2003 todavía quedaban cuatro plazas por cubrir, a lo que hay que añadir que dos de los titulares, uno del EOE de A Coruña y otro del EOE de Ourense, estaban apartados de sus plazas por estar realizando otras funciones en la Administración.

En la actualidad están cubiertas las 32 plazas de los cuatro equipos y se ha incrementado un especialista más en las dos provincias con más población: A Coruña y Pontevedra. La dotación de estas dos nuevas plazas se realizó en el actual curso. La dotación de las plazas que faltaban se realizó a partir de 2005, con el nuevo gobierno.

Tabla 13. Evolución del número de especialistas en los equipos de orientación específicos. Elaborado a partir de Rodicio y otros (2001) y Sobrado y Santos (2004)

Equipos de orientación específicos	Curso 2001-2002	Curso 2002-2003	Curso 2007-2008
A Coruña	8	8	9
Lugo	6	7	8
Ourense	4	6	8
Pontevedra	5	7	9
TOTAL	23	28	34

Con respecto a la **formación para el puesto** recibida por los orientadores/as de Primaria, según sus testimonios se reduce a una formación puntual durante tres días seguidos que, para las orientadoras del GD2 fue positiva en términos de relaciones entre colegas pero insuficiente en términos de preparación para el puesto. Este formato se ha venido aplicando todos estos años en sesiones alternas los sábados. El presente curso 2008-09 se ha realizado en tres sesiones, durante sábados del mes de noviembre, es decir con el curso ya empezado, como señala la profesora de PT del GD2. La promesa de hacer estable una reunión anual para contribuir a la formación permanente no se ha mantenido, según las orientadoras de Primaria (GD2, OP1). Parece significativo que las docentes que dieron el salto a la orientación manifiesten las enormes dudas que tuvieron y que sólo resolvieron por el respaldo y el ánimo que les infundieron otros colegas que se atrevieron a hacerlo antes que ellas (GD2, OP2). En relación con este tema sería conveniente contrastar estas evidencias con otras procedentes de fuentes documentales.

Ya se ha menciona que la transición a la nueva estructura no se hizo sin fricciones. La **contestación al sistema** partió de los integrantes de los EPSAs y fue respaldada por los Sindicatos.

La supresión de los EPSAs generó una fuerte oposición encabezada principalmente por los Sindicatos. Para el exconselleiro hubo: “una permanente, sistemática presenza nos periodicos de toda Galicia, hostigando a Consellería (...) criticando absolutamente dunha maneira irracional sen xustificar o modelo de orientación dunha maneira irracional” (E1). Para uno de los orientadores/as de Secundaria la Consellería tenía interés en dismantelar algunos equipos de presión que eran los EPSAs (GD3, OS1).

Las propuestas previas a la publicación del Decreto 120 y que ya comentamos en el apartado de historia y tradición de la orientación en Galicia, habían sido objeto de una fuerte contestación social. Las tres Facultades de Educación de las Universidades Gallegas habían elaborado un comunicado conjunto en el que se manifestaban en contra de una de las propuestas previas al Decreto 120.

La principal oposición al sistema vino de la mano de los Sindicatos en apoyo a los profesionales de los EPSAs, que en palabras del exconselleiro “estaban acostumbrados a unha situación que consistía en estar fora do centro, desvinculados do día a día do centro (...) defendían o abandono da tiza duns profesionais que se desvincularan do centro docente”(E1). En la misma línea se manifiesta una de las inspectoras participantes en el grupo de discusión de técnicos “estaban acostumbrados a realizar unha orientación de tipo externo, entón esto chocou entón ahí si que hubo bastantes protestas, e despois unha vez que estiveron nos centros, pois xa foron decrecendo estas protestas, pero nunha primeira etapa sí que foi algo conflictivo” (GD4, INS1).

El debate de fondo, según el exconselleiro, era el mantenimiento y ampliación de la red de servicios externos o el impulso de un sistema de orientación interno para las etapas de Educación Infantil y Primaria. Los Sindicatos y los miembros de los EPSAs eran partidarios de la primera opción, la Consellería defendía la creación de servicios de orientación internos, a pesar de que el coste económico y político era mayor.

En mayo del 1997 una pregunta parlamentaria a iniciativa del PSG planteaba cómo pensaba a Consellería potenciar, organizar a orientación en Galicia. Según el ex Conselleiro, en está pregunta lo que se planteaba era por qué se suprimían los EPSAs.

“Ésta era la batalla, a Consellería non suprimía os EPSAs o que se quería era potenciar un sistema de orientación interno” (E1)<sup>21</sup>.

## **IX. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO (SISTEMA VIGENTE)**

### **1. El sistema vigente**

En la introducción del Decreto 120/1998 que regula los servicios de orientación se aboga por “un cambio, tanto teórico como institucional, en la concepción, organización y desarrollo de la orientación educativa”. A nivel conceptual se apuntan las siguientes características:

- Proceso continuo que comienza desde el inicio de la escolarización hasta el final de los estudios no universitarios.
- Proceso global que integra los aspectos relativos al desarrollo personal, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la toma de decisiones académicas y profesionales.
- Como medio para la prevención y detección temprana de las dificultades en el desarrollo personal o de aprendizaje y el seguimiento continuado de su evolución.
- Es un ámbito más de la función docente y es compartida con profesionales de la orientación.
- Su radio de acción se extiende a toda la comunidad educativa y debe de tomar en consideración las variables en las que se contextualiza la actuación docente y que son aquellos aspectos socioeconómicos y culturales de la zona en la se desarrolla.
- Es una actividad coordinada con profesionales especializados tanto en ámbitos de la psicopedagogía como de los servicios sociales y sanitarios.

En conclusión se presenta la orientación como una labor integrada en la actividad educativa, superándose así la perspectiva previa que conceptualizaba el apoyo como una

---

<sup>21</sup> En este apartado no ha sido posible recoger información de los sindicatos a tiempo, estamos pendientes de su recepción mediante comunicación electrónica y de un dossier de prensa que el exconselleiro iba a proporcionarnos .

ayuda externa y puntual. Por esta razón se señala en dicho decreto que “los departamentos de orientación han de constituir dentro de cada centro la garantía de que la orientación forma parte esencial de la actividad educativa y de que se establece una vía de asesoramiento permanente al profesorado y a las familias”.

Puede afirmarse que los principios en los que se basa el sistema de orientación gallego ofrecen un retrato del modelo de orientación coherente con las perspectivas más preventivas y educativas, proyectan la influencia del DO más allá de los muros de la escuela hasta alcanzar el contexto social y laboral y, por último, otorgan al profesional de la orientación un papel dinamizador y aglutinador que conecta con los modelos más colaborativos y más comprometidos con la mejora escolar.

Así se declaran como principios rectores de la acción orientador/a los siguientes (Consellería de Educación, 2001):

- La orientación es un derecho del alumnado que se debe ofrecer a lo largo de toda la escolaridad.
- El ámbito de intervención trasciende al alumnado con necesidades educativas especiales para extenderse a toda la población escolar y adaptarse a su diversidad, sin olvidar los restantes miembros de la comunidad: la familia, el profesorado y el contexto social y laboral.
- La orientación debe ser una tarea colaborativa entre los distintos profesionales implicados que optimice la utilización de recursos internos y externos existentes.
- El profesional de la orientación debe asumir el rol de dinamizador del contexto socioeducativo y laboral y el departamento de orientación garantizar que ésta forma parte esencial de la actividad educativa y que se establezcan las vías de asesoramiento permanente al alumnado y a los demás miembros de la comunidad.

Por los datos y consideraciones ofrecidas en los apartados previos de este informe de investigación, podemos deducir, como más adelante se corroborará en la valoración que se hace del modelo, que en el plano de las intenciones y de los discursos, prevalece una perspectiva proactiva que pone el acento en la orientación como un derecho de todo el alumnado y cuyos beneficios se proyectan al conjunto de la comunidad educativa.



Ahora bien en el plano de las realizaciones, ya se ha visto, que hay restricciones importantes que obstaculizan el desarrollo de una aproximación tan prometedora. La más evidente se refiere, sin duda, a la implantación de Departamentos de Orientación únicamente en los CEIPS de 12 o más unidades. Y le sigue el obstáculo, casi infranqueable, de la adscripción de un número excesivo de centros a un DO determinado, con la contradicción de encontrarnos con Departamentos de Orientación de Secundaria que ven tan ampliado su ámbito de actuación en etapas, tan distantes desde un punto de vista pedagógico y psicológico, que hacen impracticables los principios que se declaran para el alumnado de los centros que pertenecen a esta categoría.

Por lo que se refiere a la estructura, ya se ha mencionado que es mixta, ya que combina servicios internos y externos. Concretamente el modelo institucional de orientación gallego se organiza en tres niveles de intervención:

- Los servicios de orientación externos: Equipos de Orientación Específicos
- Los servicios de orientación internos: Departamentos de Orientación
- La tutoría

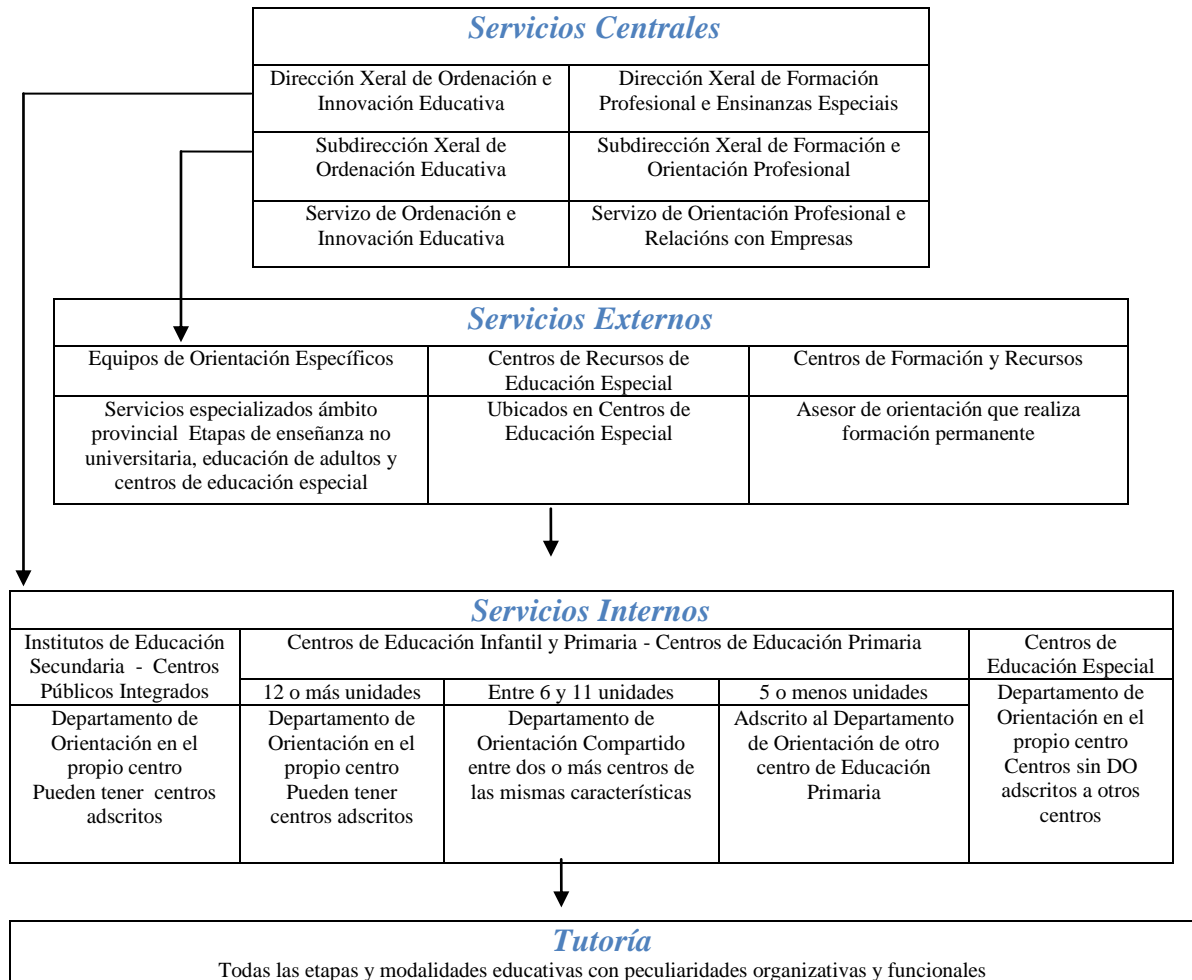
Los aspectos organizativos y funcionales de los servicios de orientación están regulados, como ya se indicó en varias ocasiones a lo largo del informe, por el Decreto 120 de 1998 y por la Orden del 24 de julio de 1998. Esta normativa se completa anualmente con las correspondientes circulares que regulan y dan coherencia a la organización y funciones de los servicios de orientación, indicando las líneas de actuación prioritaria a desarrollar por los servicios de orientación. Estas circulares aparecen citadas en el apartado dedicado a la atención a la diversidad puesto que incluyen directrices sobre este campo de actuación.

A continuación se presentan dos gráficos que muestran la organización y evolución de los servicios de orientación Galicia y la estructura actual. y la estructura actual. y la estructura actual. y la estructura actual.

**Grafico 1. Organización y Evolución de los Servicios de Orientación en Galicia  
Decreto 120/1998 y Orden del 24 de julio de 1998**

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICOS	DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN
<p><b>Ubicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios externos provinciales</li> </ul>	<p><b>Ubicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IES, CPI, CEIP de 12 y más unidades y CEP de 12 y más unidades</li> </ul>
<p><b>Ámbito de actuación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil</li> <li>• Primaria</li> <li>• Secundaria Obligatoria</li> <li>• Secundaria Postobligatoria</li> <li>• Centros de Educación Específica</li> <li>• Educación de Adultos</li> </ul>	<p><b>Peculiaridades organizativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los DO de los IES y de los CPI amplían su actuación a los CEIP, CEP y Centros de Educación Especial sin departamento de orientación (centros adscritos)</li> <li>• Los DO de los CEIP y CEP pueden tener otros centros del mismo nivel adscritos, siempre que ostente la jefatura del DO un maestro con las licenciatura de pedagogía/psicología o equivalentes.</li> </ul>
<p><b>Composición</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajador/a social o educador/a social</li> <li>• Especialista en Audición y Lenguaje</li> <li>• Especialista en orientación profesional</li> <li>• Especialistas en nec: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sensoriales</li> <li>• motóricas</li> <li>• de sobredotación</li> <li>• trastornos xeralizados do desenvolvemento</li> <li>• trastornos xeralizados de conducta</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Composición</b></p> <p><u>En los IES e CPI:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor de la especialidad de psicología y pedagogía</li> <li>• Profesor/a de pedagogía terapéutica</li> <li>• Un tutor/a por cada uno de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico</li> <li>• Profesor/a de formación e orientación laboral (sólo en los centros que impartan FP)</li> <li>• Especialista en audición y lenguaje (en los centros en que estea catalogado)</li> <li>• Jefe del DO de cada uno de los centros adscritos</li> </ul> <p><u>En los CEIP y CEP:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jefe del DO (maestro preferentemente con titulación del ámbito de la pedagogía o de la psicología.</li> <li>• Profesor de pedagogía terapéutica</li> <li>• Profesor de audición y lenguaje</li> <li>• Coordinadores de ciclo</li> <li>• Maestro de educación infantil</li> <li>• Maestro responsable de orientación o director de los colegios incompletos de la zona</li> </ul>
<p><b>Funciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo especializado a los departamentos, diseño de programas, elaboración de materiales y recursos</li> </ul>	<p><b>Funciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación, coordinación y apoyo a la acción orientadora</li> <li>• Diagnóstico, prevención y atención a la diversidad</li> <li>• Asesoramiento y apoyo a la función tutorial</li> <li>• Apoyo y asesoramiento en el diseño y desarrollo curricular y desarrollo profesional del profesorado</li> <li>• Relación y coordinación con otras instituciones y servicios</li> </ul>
<p><b>Evolución</b></p> <p>- 2008-2009. Se incrementa el número de especialistas de trastornos de la conducta en las provincias de A Coruña y Pontevedra, de uno por provincia se pasa a dos.</p>	<p><b>Evolución</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002. Se crean departamentos de orientación en los centros de educación especial. Los centros que no dispongan de DO se adscriben a un DO de orientación de otro centro.</li> <li>• 2008-2010. Se extiende la red de departamentos de orientación a los CEIP y CEP entre 6 y 11 unidades. Se crean los Departamentos de Orientación compartidos entre dos o más centros. En estos casos el orientador realiza su función en varios centros, su tiempo de permanencia en cada centro es proporcional al tamaño de los mismos. Se reduce la adscripción de centros de infantil y primaria a departamentos de Educación Secundaria</li> <li>• 2008-2010. Se incrementa el número de especialistas en audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se dota de 1 AL a los CEIP y CEP de 13 o más unidades y de 2 a los de más de 30.</li> <li>○ 1 especialista en los s CEI de 7 o más unidades.</li> <li>○ 2 especialistas de PT en los centros de más de 18 unidades</li> </ul> </li> </ul>

Gráfico 2. Estructura Actual de los Servicios de Orientación en Galicia



### ***1.1. Los servicios externos de orientación***

El nivel de los servicios externos corresponde a los Equipos de Orientación Específicos. Como ya se ha anticipado son servicios especializados y con un ámbito de actuación provincial, que atienden las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Educación de Adultos y Centros Específicos de Educación Especial. Su configuración responde a la necesidad de contar con un nivel de apoyo y asesoramiento especializado que ni se solapase ni duplicase las funciones de los servicios internos.

A nivel funcional la normativa diferencia los cometidos generales y los propios de cada especialista, figurando los siguientes profesionales (art. 5 del Decreto 120/1998):

- Orientación profesional
- Discapacidades sensoriales
- Discapacidades motóricas
- Sobredotación intelectual
- Trastornos generalizados del desarrollo
- Trastornos de conducta
- Trabajador/a social o educador/a social
- Especialista en audición y lenguaje.

El listado de las funciones generales que corresponden a los EOES ( artículo 18 de la orden del 24 de julio de 1998) pone de manifiesto su compromiso con labores de asesoramiento y formación de los profesionales de la orientación que ejercen la misma en los centros y con el desarrollo de programas de índole preventiva, siempre en colaboración con los orientadores/as que cubren los servicios internos. Resulta llamativa la contradicción que más adelante se pondrá en evidencia entre este ambicioso planteamiento y las posibilidades de ponerlo en práctica. Algo puede ya deducirse del número reducido de integrantes que lo componen, mencionado en la 3ª parte de este documento. Las funciones de diagnóstico, aunque presentes, ocupan un espacio reducido por comparación con las mencionadas previamente.

Las funciones generales regulan una actuación orientadora de los EOEes caracterizada por:

- a. Colaborar, como técnicos educativos, en las diferentes actuaciones encaminadas a la prevención y atención temprana que le faciliten al alumnado su desarrollo evolutivo.
- b. Asesorar y apoyar a los departamentos de orientación, de los centros de la provincia, mediante la elaboración de pautas de intervención, la intervención directa, el seguimiento de las acciones iniciadas y cualquier otra acción o prestación de recursos que se precise.
- c. Desarrollar programas de investigación, elaboración, recopilación y difusión de recursos para darles respuesta a las necesidades específicas del alumnado.
- d. Asesorar a los departamentos de orientación de los centros educativos en la atención a la diversidad personal y sociocultural del alumnado y colaborar en la aplicación de medidas educativas adecuadas.
- e. Colaborar con los departamentos de orientación en la evaluación psicopedagógica del alumnado, cuando sea necesaria la intervención de un profesional externo al centro, y participar, si es el caso, en el dictamen de escolarización.
- f. Contribuir a la formación especializada de los departamentos de orientación y del profesorado en el ámbito de las necesidades educativas especiales que atienden.
- g. Colaborar con otros servicios o instituciones que desarrollen actividades en el campo educativo, laboral, social, de la salud y en aquellos otros ámbitos de su competencia.
- h. Cooperar con los departamentos de orientación de los centros de su ámbito de actuación en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención relativos a la orientación profesional, a la modificación de conducta, a la salud, etc. o de programas integrados.
- i. Colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades o en programas formativos de orientación educativa y sociofamiliar, así como asesorar y colaborar con las familias sobre el tipo de intervención que deben seguir con sus hijos.
- j. Cualquier otra que se les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones

Estas funciones generales se reflejan de un modo más específico en cada una de las funciones asignadas a los diferentes especialistas, que con pequeñas variantes se hacen

eco del carácter preventivo y colaborativo de su actuación y de una perspectiva marcada por el asesoramiento y el trabajo con programas.

El *especialista en Audición y Lenguaje* (artículo 21), además de las funciones que le corresponden como miembro del equipo, atenderá los casos de las dificultades del lenguaje comprensivo y expresivo, prioritariamente en los centros de educación infantil y primaria que no cuenten con un especialista, para permitir una prevención y detección tempranas que posibilite una atención adecuada a las necesidades del alumnado de estas edades. Sus funciones específicas incluyen:

- a. Asesorar los departamentos de orientación y, de ser el caso, al profesorado en la atención a las dificultades en audición y lenguaje que pueda presentar el alumnado.
- b. Asesorar y coordinar los profesores especialistas de audición y lenguaje de los departamentos de orientación de los centros adscritos de la provincia en el ámbito de sus competencias específicas.
- c. Colaborar con los centros de su ámbito de actuación en el diseño, seguimiento y evaluación de programas encaminados a la prevención de las dificultades que pueda presentar el alumnado en el campo de la audición y lenguaje.
- d. Colaborar con los centros de su ámbito territorial en el diseño, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de audición y lenguaje.
- e. Intervenir directamente en la rehabilitación de problemas de audición y lenguaje, en aquellos casos en los que el alumnado no cuente en su centro con un especialista en audición y lenguaje o que por la singularidad de dificultad se precise de la colaboración de otro profesional.
- f. Cualquier otra que se le pudiese encomendar relacionada con su especialidad.

Para el *trabajador o educador social* (Art. 22, orden del 24 de julio) se especifica que realizará acciones de intervención socio-educativa con los alumnos/as que presenten problemas o dificultades de integración escolar y social. Para ello deberá coordinarse con los diferentes profesionales de los distintos servicios, así como con otras personas o instituciones que tengan la guardia de los menores. Este especialista desarrollará las siguientes funciones:

- a. Coordinar y asesorar los departamentos de orientación de los centros adscritos en la elaboración de las diferentes estrategias de actuación para la detección de aquellos factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables.
- b. Dar pautas para la realización o realizar, si es el caso, la valoración sociofamiliar del alumnado que presente problemas que provengan de determinados factores y condicionantes sociales desfavorecidos y proponer líneas de actuación.
- c. Informar sobre los recursos socioeconómicos, educativos y culturales de la zona que puedan ser de interés para el desarrollo personal, social y inserción laboral del alumnado.
- d. Colaborar en la valoración interdisciplinar del alumnado y cooperar con otros servicios sociales y de la salud para la atención a la infancia y a la adolescencia que les permitan a los diferentes colectivos de la comunidad educativa una actuación coordinada.
- e. Cooperar con los centros educativos en la elaboración de propuestas de intervenciones dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales, culturales y familiares desfavorables, así como promover la integración de las familias y del entorno en las actividades del centro.
- f. Participar en el desarrollo de programas de garantía social dirigidos al alumnado, así como en programas formativos para padres y madres de alumnos.
- g. Cualquier otra que se le pudiera encomendar en el ámbito de sus funciones

Para psicólogos, pedagogos o psicopedagogos (Artículo 23 de la orden 24 de julio 1998) nos encontramos con una serie de funciones que comparten y otras específicas de cada especialidad. La tónica de las primeras refuerza el carácter proactivo de las intervenciones que se le suponen a estos profesionales, como:

- a. Participar en el proceso de la evaluación psicopedagógica, o en las fases de esta que se consideren oportunas, en el ámbito de su competencia.
- b. Como consecuencia de la evaluación de las necesidades socioeducativas de su ámbito, coordinar el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención y orientación educativa acordes con tales necesidades y en colaboración, cuando sea necesario, con otros servicios, instituciones o entidades de carácter social, laboral, de salud, etc.

- c. Asesorar a los departamentos de orientación de su ámbito en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de orientación profesional y de medidas de atención a la diversidad, interviniendo directamente, cuando sea necesario, con los diferentes agentes de la comunidad educativa.
- d. Asesorar a los miembros de los departamentos de orientación de su ámbito de actuación que desempeñan la función de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales.
- e. Cualquier otra que se les pudiera encomendar en el ámbito de sus funciones.

Para el caso específico de los profesionales dedicados a la atención de las necesidades educativas especiales sensoriales, motóricas, de sobredotación y de trastornos generalizados del desarrollo, se precisan las siguientes funciones, también coherentes con la perspectiva de trabajar con programas y asesorar a los miembros de la comunidad educativa, ya comentada inicialmente.

- a. Potenciar las actuaciones de colaboración con los diferentes profesionales para actuaciones conjuntas de prevención e intervención que den la respuesta adecuada a las necesidades educativas de este alumnado.
- b. Elaborar, si es el caso, recopilar y difundir la información necesaria para el alumnado, profesorado y familias, para facilitar la identificación y utilización de las ayudas técnicas y otros recursos que le permitan al alumnado con necesidades educativas especiales acceder al currículum.
- c. Asesorar a los diferentes agentes de la comunidad educativa sobre aquellas medidas que potencien al máximo las capacidades del alumnado y faciliten su integración escolar y social, incidiendo en el desarrollo comunicativo e intelectual y en la consecución de la autonomía y equilibrio personal de cada alumno.

Se repiten con las variaciones pertinentes las mismas connotaciones en las funciones asignadas al profesional dedicado a la atención de las necesidades educativas especiales derivadas de trastornos de conducta, que se concretan en:

- a. Valorar las necesidades de su ámbito de actuación y, en consecuencia, colaborar con los departamentos de orientación en el diseño, desarrollo y evaluación de acciones



encaminadas a la prevención e intervención sobre factores personales, familiares, de grupos de pares, escolares o de los medios de comunicación que provocan situaciones de riesgo.

- b. Elaborar, recopilar y difundir a los departamentos de orientación materiales informativos sobre los factores o indicadores de riesgo que puedan provocar situaciones conflictivas en las diferentes comunidades educativas.
- c. Coordinar actividades intercentros destinadas a la prevención de problemas de conducta e intervenir, cuando sea necesario, con alumnado, profesorado, familias y con los diferentes agentes del entorno.

Para finalizar, el profesional dedicado a la orientación profesional, tiene funciones coherentes con la perspectiva general repetidamente comentada. Su cometido es:

- a. Ofrecer apoyo técnico especializado a los departamentos de orientación para la elaboración, seguimiento y evaluación de programas de orientación académica y profesional dirigidos a la inserción en el mundo social y laboral del alumnado, independientemente de la diversidad que presente.
- b. Promover la colaboración intercentros con diferentes empresas, entidades y organismos para el desarrollo de actuaciones conjuntas, en el ámbito de su competencia, que le permitan al alumnado una adecuada inserción laboral.
- c. Asesorar a los departamentos de orientación y los centros educativos para poder integrar la orientación profesional en las diferentes áreas del currículum.
- d. Elaborar, recopilar y difundir recursos escolares y profesionales para que los alumnos puedan decidirse por la opción más adecuada a sus características y preferencias
- e. Asesorar y colaborar, en el ámbito de sus competencias, con el profesorado de formación y orientación laboral de los departamentos de orientación de los institutos educativos de educación secundaria.
- f. En el ámbito de la enseñanza para las personas adultas, favorecer el desarrollo de conductas vocacionales que contribuyan a la mejora o recualificación profesional, o a la incorporación al mercado laboral

## 1.2. Los departamentos de orientación

Los Departamentos de Orientación tienen una composición variable en función de las características del centro, como se puede observar en la Tabla 14, que se presenta a continuación.

Tabla 14. Composición de los Departamentos de Orientación

D.O Institutos Educación Secundaria	D O. Centros de Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un profesional de la especialidad de psicología y pedagogía</li> <li>- Especialista en pedagogía terapéutica</li> <li>- un tutor/a por cada uno de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico.</li> </ul> <p>En algunas circunstancias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesor de formación y orientación laboral (si en el centro se imparte Formación Profesional)</li> <li>- Especialista en audición y lenguaje</li> <li>- efe/a DO de cada uno de los colegios adscritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jefe/a de departamento (funcionario del cuerpo de maestros, preferentemente con licenciaturas del campo educativo)</li> <li>- Especialista de pedagogía terapéutica</li> <li>- Coordinadores/as de ciclo</li> <li>- El maestro responsable o el director de los colegios incompletos de la zona</li> </ul> <p>En el caso de tener centros adscritos de infantil se incorpora un maestro de educación infantil.</p>

Lo más destacable es la inclusión entre sus miembros de profesorado con responsabilidades añadidas bien por su condición de tutor/a o por asumir la coordinación de ciclo. Como se verá en los testimonios procedentes de los informantes, estos son componentes claves del DO para desarrollar el tipo de funciones que se le requiere pero su implicación es discrecional sobre todo en Educación Secundaria. Otra cuestión que merece la pena señalar, se refiere a la petición de especialistas de AL como parte integrante de los DOs.

Las *funciones de los Departamentos de Orientación* aparecen especificadas a nivel general y por etapas educativas. Así mismo también se concretan las funciones de cada uno de sus miembros. A continuación se presentan tal y como se recogen en la normativa, diferenciando las funciones generales y por etapas.

En un plano general el Departamento de Orientación tanto de Primaria como de Secundaria se presenta como el órgano de coordinación que asume la tarea de promover la orientación en el centro. Y asume funciones que se despliegan en cuatro ámbitos de actuación:

- a. la planificación, coordinación y apoyo a la acción orientador/a a,
- 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.

En todos los casos se pueden hacer el mismo tipo de apreciaciones. En primer lugar, se pone de manifiesto la variedad de actuaciones que tienen que desarrollar los profesionales, una constatación que dará lugar a múltiples comentarios por parte de los informantes de nuestro estudio, entre los cuales sobresale el exceso de funciones y la imposibilidad de acometerlas satisfactoriamente. Otra cuestión a señalar es la perspectiva educativa y de asesoramiento que sobresale entre sus responsabilidades como orientador/a, sin evitar el diagnóstico, y que es coherente con la línea de trabajo predominante en los equipos externos a nivel programático. De nuevo cabe hacerse aquí una reflexión similar, al vincular lo prometedor de sus intenciones con las limitaciones prácticas, que serán precisadas al finalizar la presentación de las funciones.

Las funciones de los *Departamentos de Orientación de los IES y CPI* (artg. 5 de la orden 24 de julio) se caracterizan por:

- a. Valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la orientación, de los alumnos y las alumnas de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención de su ámbito de actuación.
- b. Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica, las propuestas del plan de orientación académico y profesional, y del plan de acción tutorial, incidiendo en el desarrollo personal, social y cognitivo del alumnado y ofrecerle al profesorado soporte técnico para el desarrollo de estos planes.
- c. Participar en la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos educativo y curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y en los principios de evaluación formativa y, cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción.

- d. Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana, si es el caso, de su alumnado y de los colegios y escuelas que le sean adscritos y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivados tanto de condiciones desfavorables como de altas capacidades que presenten los alumnos y alumnas.
- e. Participar en la evaluación psicopedagógica conforme a la normativa al respecto y participar en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.
- f. Facilitarle al alumnado el apoyo y el asesoramiento necesarios para adquirir habilidades básicas de vida y afrontar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de ciclo o etapa, la elección de optativas o de itinerarios formativos, la transición a la vida profesional y la resolución de conflictos de relación interpersonal.
- g. Informar al alumnado de los recursos laborales y profesionales a su alcance y proponer la realización de actividades de orientación que le faciliten la toma de decisiones sobre su futuro.
- h. Cooperar con los miembros de los equipos de orientación específicos en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación.
- i. Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos o en cualquier otro relacionado con su ámbito de actuación.
- j. Promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo relativo a la motivación, a la construcción del autoconcepto y de la autoestima y en el proceso de toma de decisiones.
- k. Establecer canales de comunicación con los diferentes servicios o instituciones en el ámbito de sus competencias.
- l. En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones.
- m. Aquellas otras que la Administración educativa le pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

Las funciones de los DO de los de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de Educación Primaria (art. 10, orden 24 de xullo) se concretan en:

- a. Valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la orientación, de los alumnos y alumnas de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención.
- b. De acuerdo con las directrices establecidas en el plan de orientación diseñado conforme lo que se establece en el artículo 13º de la presente orden y de la comisión de coordinación pedagógica del centro, elaborar las propuestas del plan de orientación académica y del plan de acción tutorial, incidiendo en el desarrollo personal, social y cognitivo del alumnado y ofrecerle al profesorado el soporte técnico para el desarrollo de este plan.
- c. Participar en la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos educativo y curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención a la diversidad del alumnado y en los principios de evaluación formativa y, cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción.
- d. Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivados tanto de condiciones desfavorables como de sobredotación que presenten los alumnos y alumnas.
- e. Participar en la evaluación psicopedagógica conforme a la normativa al respecto y participar en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.
- f. Facilitarle a la comunidad educativa los apoyos y el asesoramiento necesarios para que el alumnado pueda afrontar adecuadamente los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de ciclo o etapa o la resolución de conflictos de relación interpersonal.
- g. Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos o en cualquier otro relacionado con su ámbito de actuación.
- h. Cooperar con los miembros de los equipos de orientación específicos en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención.

- i. Con objeto de potenciar estrategias de actuación conjuntas, promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos: estimulación de la motivación e intereses; adquisición de hábitos de higiene y de autonomía; desarrollo motor y del lenguaje; relaciones interpersonales y aquellos otros aspectos que favorezcan el desarrollo evolutivo del alumnado.
- j. Establecer canales de comunicación con los diferentes servicios o instituciones en el ámbito de sus competencias.
- k. Aquellas otras que la Administración educativa le pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

### ***1.3. La tutoría***

La función tutorial aparece regulada fundamentalmente en los Reglamentos Orgánicos de las respectivas etapas educativas. A nivel funcional y organizativo presenta características semejantes a las reguladas en el resto de las Comunidades Autónomas. En esta línea cabe destacar una notable mejora de algunas condiciones organizativas: la planificación de la acción tutorial en el marco del proyecto curricular de centro, la existencia en los cuatro cursos de la ESO de una hora semanal para la tutoría grupal y el asesoramiento y el apoyo a la acción tutorial por parte del departamento de orientación. Sin embargo, en los cursos de Bachillerato no se contempla un horario específico para la tutoría grupal, lo que constituye un importante obstáculo para su desarrollo.

Las funciones del profesorado tutor están recogidas en el Reglamento Orgánico de los Centros de Infantil y Primaria y en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Como se ha mencionado al inicio de esta memoria de investigación la nota distintiva de la tutoría es su ambivalencia, y será fundamentada con los testimonios recogidos de los informantes.

Precisamente se ha decidido aglutinar estos testimonios para no romper el hilo argumental de los mismos al entrelazarlos con los listados de funciones procedentes de la normativa. Y van a desarrollarse a continuación.

#### **1.4. El modelo, la estructura y las funciones desde la perspectiva de los informantes**

Una vez que la estructura está implantada y las ordenes publicadas el desarrollo del *modelo* se produce experiencialmente. La apropiación se caracteriza por la diversidad de aproximaciones en función de formación inicial, especialización, características del centro y estilo propio de los orientadores/as. En la práctica, diversos modelos confluyen en el apoyo interno fruto de las múltiples demandas a atender y de las múltiples funciones a desarrollar: el modelo clínico, de consulta colaborativa, y el de programas, según atestiguan los orientadores/as de Secundaria (GD3, OS5). Los planteamientos preventivos intentan aplicarse pero diversos condicionantes dificultan su desarrollo. Entre ellos cabe señalar: la urgencia de las demandas cotidianas, la implicación de los tutores/as que requiere y la ratio.

La aparición natural del modelo educativo tras la ubicación de los servicios en los centros, tal y como esperaba el exconselleiro, parece cumplirse desde la perspectiva de las orientadoras de Primaria, que constatan un cambio de modelo con los servicios internos, “más humanista, de prevención de observación continua, de conocimiento, de relaciones con la familia, con el tutor/a, con el equipo docente, que no está reñido con el diagnóstico” (GD2,OP2).

Sin embargo en la delimitación de funciones hay alguna indeterminación. Cuando en el decreto (Decreto 120/1998) se trata la composición del DO hay una “retahíla de funciones del departamento, del jefe de departamento, del profesor de Pedagogía Terapéutica, pero el orientador/a no existe” (GD3, OS1). Otro testimonio incide en esta línea: “A lexislación vixente enumera unha mancha de funcións (de diagnóstico e avaliación, de deseño e desenvolvemento de programas específicos, de elaboración de Plans, apoio e asesoramento ao alumnado e ao profesorado, formación do profesorado, colaboración con outros servizos, etc) (CE 4).

No está claro si debido a esta falta de precisión en *las funciones* mezclada con la comprensible inexperiencia, los orientadores/as de Secundaria manifiestan que al principio no sabían las funciones que tenían y tardaron un par de años en situarse, hasta que empezaron a “posicionarse con fuerza y seguridad respondiendo a temas como la atención a diversidades, los programas de diversificación (GD3, OS3)”.

En la actualidad parece incuestionable el papel esencial que el orientador/a cumple en “na planificación, deseño e desenvolvemento dos distintos Plans de intervención (Plan de apoio ao proceso de ensino-aprendizaxe, Plan de Acción Tutorial e Plan de Orientación Académica e Profesional), na avaliación psicopedagóxica e no deseño e desenvolvemento de medidas de atención á diversidade e no asesoramento pedagóxico á realización/revisión do Proxecto Educativo de Centro e do Proxecto Curricular - agora tamén do Plan de Convivencia-” (CE 4).

En relación con las funciones de los DOs hay que señalar que desde el inicio se produce a juicio de las tutoras de Secundaria una *recepción negativa* por parte del profesorado (GD1, TS3). Así se observa en apelativos como “paquistanis”, una clara referencia al cuestionamiento de su labor y a la deslegitimación de sus funciones proveniente de su situación no docente y del desconocimiento de la realidad del aula vinculado a ésta. También se menciona que la ayuda al profesorado es muy teórica, que no se tienen en cuenta condiciones del aula como número elevado de alumnado, o la existencia de alumnado conflictivo, ni la acumulación de tareas que implica dar clase y realizar la tutoría. Esta distancia del aula se concreta, por ejemplo, en el diagnóstico de un número excesivo de adaptaciones curriculares, imposible de gestionar apropiadamente por el profesor/a correspondiente. La implantación de los Departamentos de Orientación en Secundaria está vinculada a la introducción de la tutoría que obligó al profesorado que impartía materias a asumir funciones de tutorización sin tener formación. En Secundaria la labor del orientador/a choca con una clara falta de confianza por parte del profesorado: no resulta fácil que valore el trabajo que realiza y se cuestiona su presencia en las sesiones de evaluación. Una de las tutoras de Secundaria considera que el profesorado tiende a declarar demasiado fácilmente que los orientadores/as no hacen nada y, desde su punto de vista, no es verdad (GD1, TS1).

Es interesante incluir una aclaración proveniente de la validación realizada con las tutoras/es participantes en el grupo de discusión, que alude al uso cambiante del apelativo “paquistanies” y a su pérdida de referentes con respecto a la orientación y que procede de una tutora que ha ejercido tanto en Primaria como en Secundaria : “Cuando empecé a dar clase en la enseñanza pública así se les llamaba a los especialistas de PT; una vez que estos encontraron su lugar aparecieron los Orientadores/as y el escaso conocimiento que se tiene de ellos hace que el adjetivo se les traslade. Pero en todos los Institutos que yo estuve para nada era esa la denominación, hasta tal punto que el



apelativo se utilizaba ya genéricamente con todo aquél que no hacía nada, fuese conserje, profesor, o uno del APA” (CEV1).

En Primaria la recepción negativa se concreta en otro apelativo “desertores de la tiza” (GD1, TP2), que alude al modo de acceso a la plaza de orientador después de ejercer docencia, pero no parece que la deslegitimación alcance las cotas que en Secundaria porque hay una conciencia mayor de la necesidad de los servicios de orientación y aceptación e incluso compromiso con la labor orientadora.

De nuevo conviene incluir una matización proveniente de la validación, porque evidencia una postura poco expresada, la de la legitimidad de pasar de la docencia a la orientación: “Puntualizo que esa calificación no es de mi autoría; es la que escucho en la facultad. Yo defiendo que un profesional, con la debida titulación, tiene que tener el derecho a poder reciclarse y lo veo como un gesto de mejora personal, de buscar nuevas metas y por lo tanto de crecimiento personal porque implica responsabilidades nuevas a las que se hay que adaptar, y por lo tanto, prepararse para esos nuevos objetivos (CEV1).

Según los testimonios de los tutores/as de Primaria y Secundaria el *acceso al puesto* influye en el enfoque que imprimen a la labor de orientación. En Primaria, con mucha experiencia en el aula y además licenciatura en Psicopedagogía, Pedagogía o Psicología, se ve como positivo ese bagaje de docencia que traen consigo los orientadores/as y de cuya inexistencia se quejan las tutoras de Secundaria (GD1, TP1, TP2, TII). Así se declara tras la validación: “Es más, después de conocer a Orientadores/as de ambos lados, me quedo con los que tienen bagaje previo en docencia. Son más empáticos, comprenden más los problemas de aula y resuelven con más diplomacia conflictos, anticipándose a ellos en muchos casos” (CEV1).

En Secundaria se observa claras diferencias entre aquellos orientadores/as que accedieron por oposición y que tienen licenciatura de Psicopedagogía, Pedagogía, Psicología o profesor adscrito. Se menciona como testimonio negativo una experiencia de modelo clínico que se limita a tratar a los estudiantes con problemas de aprendizaje que se señalan en las sesiones de evaluación (GD1, TS2). Por otra parte, dos tutoras de Secundaria relatan experiencias positivas de trabajo colaborativo entre el orientador/a y los tutores/as (GD1, TS3 y TS4).

Aún teniendo o a pesar de tener esa trayectoria previa de docencia, una orientadora de Primaria manifiesta que “entras allí de repente y parece que tú, no haces nada, como no tienes un grupo de alumnos fijo, las horas que estas allí, como que vives de maravilla, no se dan cuenta que tienes un montón de cosas que hacer como ya dije antes, que no sólo son los informes psicopedagógicos, que son pues relacionarte con el materno, pedir recursos, hacer un montón de historias, y eso es lo que los otros profesores no lo ven” (GD2, OP1).

Ya se ha anticipado sin embargo que los orientadores/as de Secundaria tienen una apreciación bastante negativa de las *competencias profesionales* de los orientadores/as de Primaria por el acceso a través de la especialidad y no por oposición, que puede encubrir un concurso de traslados solapado (GD3, OS4). Ante la cuestión de cómo la docencia puede legitimar la labor orientadora hay disparidad de posiciones entre los orientadores/as de Secundaria, aunque la presencia de ésta en otros modelos autonómicos y un largo debate al respecto les lleva a no tenerlo tan claro. Excepto en un caso que declara que la actuación indirecta, el modelo de consulta colaborativa desaparecería si la docencia estuviera presente entre las funciones del orientador/a (GD3, OS4): “...bueno, ó mellór sí é interesante ter a experiencia docente –non digo que non– pero non é menos certo que nun tempo se colle ese coñecemento de digamos, ó mellor, o que se chaman “os trimestres do café”, non? De escoitar moito como funciona, de aprender e de escoitar, más que nada. E logo como todo, con formación e planificación se pode tirar para adiante sin ningunha duda. Eu o que sí teño claro da bondade deste modelo é separa responsabilidade de orientación con impartir docencia directa; eu teño clarísimo que non se debe mezclar, porque no momento que mezclamos que un orientador/a , a parte das labores de orientación se meta á docencia directa, ahí sí que nos estamos cargando todo o modelo porque o noso modelo é super complexo; unha labor indirecta, é dicir, de dinamizar, de coordinar, de deseño de materiais(0,2); se encima lle metemos clases, nos cargamos absolutamente todo o modelo” (GD3, OS4).

El representante de la Asociación Profesional de Orientación Educativa de Galicia, APOEGAL, (constituida desde 26 de noviembre de 2004) resume así la situación en relación con la docencia: “Os orientadores/as /as que traballamos en Galicia estamos exentos de docencia, sen embargo, algúns orientadores/as /as imparten docencia e outros/as compañeiros/as cren que xa temos traballo abondo coas tarefas de orientación educativa” (CE4). Su opinión personal es que los orientadores/as que quieran impartir

docencia puedan hacerlo en las materias que tienen una conexión directa con la orientación psicopedagógica, académica y profesional. Una postura que también defienden algunos de los orientadores/as participantes en el grupo de discusión de Secundaria. Desde su punto de vista, su propuesta facilitaría el contacto directo con la realidad del aula... “coñecer mellor ao alumnado, o que posibilita o deseño de actividades orientadoras máis axeitadas ao alumnado e unha maior visibilidade institucional da orientación no centro educativo” (CE4).

La no atribución de docencia de los profesionales de la orientación fue un tema de debate que se planteó por los Sindicatos y en el que la Consellería desde el principio estuvo de acuerdo ”pediron o de non ter docencia directa, eu ese problema, non o dubidei nunca” (E1).

La *docencia* previa de los orientadores/as en Primaria, ofrece un conocimiento del aula y de las vicisitudes de la docencia que es valioso tanto para desarrollar la labor orientadora como para adquirir credibilidad ante los compañeros/as. Pero, al mismo tiempo, es causa de deslegitimación por el abandono de las aulas. Como ya se mencionado anteriormente, es significativo que las docentes que dieron el salto a la orientación manifiesten las enormes dudas que tuvieron y que sólo resolvieron por el respaldo y el ánimo que les infundieron otros colegas que se atrevieron a hacerlo antes que ellas (GD2, OP2 y OP3). En Secundaria, la norma en el acceso ha sido la oposición con titulaciones de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, pero al comienzo también hay casos de acceso mediante la especialidad igual que en Primaria. **NON É EXACTO** Los tutoras/es asocian diferencias de modelo entre los orientadores/as en función de su preparación pero curiosamente achacan la aplicación del modelo clínico a profesionales con la titulación de Psicología, resaltan otro talante más educativo y preventivo cuando son titulados en Psicopedagogía y Pedagogía.

En cuanto a la *percepción de las funciones* que tienen unos y otros, hay que señalar que se produce un cruce de acusaciones y unos y otros se acusan de no hacer lo que deben hacer. En Primaria se declara que “aunque el profesorado sabe que las funciones del orientador/a no se agotan en el informe psicopedagógico van a la colaboración en tutorías, eso no es importante, quieren el informe, las orientaciones posteriores y luego ya verán si las aplican o no” (GD2, OP1).

Ya se mencionó que entre los errores achacados a la difusión de los servicios internos las orientadoras de Primaria hablan de falta de explicación al profesorado de lo que son sus funciones y del papel que juegan en el centro. Sin embargo la profesora de Pedagogía Terapéutica no lo ve así. Desde su punto de vista, la labor de concienciación debe realizarla el orientador/a que “es un poco relaciones públicas y también mostrar cuáles son sus funciones, marcarles”....se refiere a las condiciones, justamente lo que ella declara que hace cuando insiste en compartir el aula con el tutor/a . Son ellos los que tienen que formar al profesorado poniendo condiciones a su práctica profesional como sucede cuando se plantea como no negociable la estancia del PT en el aula con el profesor/a correspondiente (GD2, PT1).

En este sentido, de convergencia de estilos y de un enfoque similar al tratar con el profesorado es en el que puede entenderse que el funcionamiento de los servicios internos ha supuesto un avance en la legitimación de los profesionales de pedagogía terapéutica. Este respaldo hace que la profesora de esta especialidad participante en los grupos de discusión declare que entre las prerrogativas de su labor incluye el poner las condiciones de realización de su labor al profesorado. De tal forma que no deja opción a no ser bienvenida en el aula del tutor/a. Desde su punto de vista, sólo la familiarización con su presencia desde el principio de la escolarización y de un modo transitorio según las necesidades de cada caso, permite que se naturalice su intervención (GD2, PT).

Respecto de esta falta de comprensión de las funciones o labores que hacen unos y otros es interesante señalar que los orientadores/as de Primaria son acusados de no ocuparse convenientemente del alumnado de infantil, lo que merma a juicio de los tutores/as el potencial preventivo de su labor (GD1, TP1, TP2, TI1). Para los orientadores/as la perspectiva es otra: muchos profesores de infantil no hacen el trabajo que debieran y no trabajan la expresión oral lo suficiente, se dedican a hacer fichas y eso repercute negativamente en la estimulación verbal que requieren los niños y niñas de esa edad (GD2, OP2). Otra apreciación en esta línea es aquella que declara que los tutores/as recurren a la orientador/a a sin haber hecho una labor tutorial adecuada, que como ya veremos es el mismo argumento que utiliza la Inspección para justificar su filtro a las demandas de atención a los Equipos de Orientación Específicos.

En cuanto *al apoyo externo* la concentración de recursos humanos, un solo equipo por Provincia con independencia de la población escolar a atender, dificulta la puesta en

práctica de un modelo educativo y de asesoramiento a los orientadores/as en los centros. Las demandas tanto por urgencia como por volumen obligan a realizar acciones paliativas de modo que el modelo clínico es prevalente. Además está la cuestión del espacio geográfico a cubrir, con desplazamientos largos que ocupan todo el día. Cada profesional de estos servicios intenta trabajar por programas a su manera, pero la demanda requiere atención urgente e inmediata “tal neno precisa naquel momento unha mesa, necesita unha cadeira adaptada; o profesorado te demanda información sobre os sistemas alternativos de comunicación entonces non tes máis remedio que atender á demanda; e ademáis non é solo facer a visita e facer o traballo de asesoramiento e facer a investigación” y además pasar una “horitas”, haciendo el informe (GD3, OEE1).

Las Orientadoras de Primaria equiparan la imposibilidad de seguimiento de los EOE con la que tenían los EPSAs en el pasado, aunque el funcionamiento es muy distinto “los servicios externos vuelven a quedar cojos” (GD2, OP3). Señalan como uno de los principales problemas el ámbito provincial que abarcan: “Nadie dice que no trabajen, el problema es que no dan hecho” (GD2, OP3).

Hay infradotación de recursos humanos e inadecuación, porque los equipos provinciales tienen una dotación presupuestaria de personal similar pero población escolar a atender muy dispar. Parece evidente que en Coruña habría que duplicar los recursos porque Ferrol, Santiago y Coruña son zonas suficientemente estructuradas y lo mismo sucede con Pontevedra y Vigo (GD3, OEE1). Sin embargo, se apunta otro aspecto a considerar, Lugo tiene sólo el 9% de la población escolar pero una red provincial muy extensa y accidentada (GD3, OS4). En conclusión: “Es muy grave que el servicio no sea operativo ni accesible” (GD3, OS4).

Parece que no tiene sentido tener los mismos recursos en cada provincia cuando la población escolar es mucho más numerosa en dos de ellas: “...hai catro equipos provinciales, más o menos con la misma dotación presupuestaria de personal, pero resulta que Coruña ten o 41% da poboación escolar de Galicia; e Pontevedra ten o 39% da poboación escolar de Galicia; Ourense, ten 8,5, 9% e Pontevedra ten::, digo Lugo ten un 9,5%; entonces ten os mesmos recursos para unhas desproporcións na población escolar inmensas. Entonces, un especialista en conducta en Lugo e Ourense, parece suficiente para atnder a demanda es as necesidades pero sen embargo, en Coruña e Pontevedra, non; e por fin conseguimos todos. Bueno, que o mesmo podemos aplicalo á

discapacidade motora, á discapacidade sensorial, a orientación académico profesional. En fin, hai unha catívez de recursos, no sentido de que parece como de lóxica evidente que na provincia da Coruña terían que haber como dous ou tres, é dicir, habería que duplicar incluso os recursos no sentido de que Ferrol, Santiago e Coruña parecen zonas suficientemente estruturadas, igual que no campo sanitario e en Pontevedra, Pontevedra por un lado e Vigo, por outro”(GD3, OEE1).

Como ya se ha mencionado, las características geográficas que influyen en la red de centros son también decisivas: “... a ver, dicir que temos algo que realmente non temos porque tí non podes pedir ó especialista que che actúe, por qué? Porque o especialista vai a estar desbordado, e é absolutamente imposible. Ti dicías, en Lugo, 9% de poboación escolar; sí, pero é que é unha rede de provincia de kilómetros e kilómetros que bueno, xa nada máis que recorrer en coche se botan un montón de horas entónces eso é:: Que os tes (refírese ós especialistas) Sí, pero realmente, podes usar eses servicios? É practicamente imposible; home, se é una cousa moi grave, moi grave, moi grave” ” (GD3, OS4).

El otro problema es el funcionamiento burocrático. Por un lado las demandas se filtran por Inspección y, por otro, la Administración contribuye a la sobrecarga de trabajo porque exige duplicar el dictamen de escolarización para alumnos NEE. Aunque los EOES no están de acuerdo con este procedimiento, los inspectores exigen que cualquier dictamen para un centro de Educación Especial sea resuelto en segunda instancia por el EOE: “ahí vuelven a resolver, que normalmente resuelven lo mismo, y después vuelve otra vez, así estamos... que a lo mejor pasa un curso, empieza el colegio y no se tiene el dictamen y existe el problema de qué se dice a las familias. Y horas en el teléfono intentando averiguar el camino recorrido por el dictamen” (GD2, OP1).

El resultado es que se ningunea al orientador/a del centro sin ser necesario, porque esa debería ser una de sus labores (GD2, OP1).

Según una especialista del EOE en AL (GD2, ALEOE) cada año hay más casos de alumnos/as de integración que son llevados desde el EOE, de modo que hay menos tiempo para casos preferentes, es decir, de problemas específicos. El año pasado, 2007, el total de casos de integración del turno general se equiparó al número de casos de especificidad (entre 80 e 100). Otro ejemplo proviene de un orientador/a del EOE: el

especialista en trastornos de conducta, recibe más demandas que días laborables (GD3, OEE1). Por eso es necesario aumentar el número de especialistas. El EOE de Coruña lleva tiempo pidiendo la especialidad de Educación Especial en todas las reuniones de Equipos de Orientación Específicos que se realizan a nivel de Galicia. Para complicar las cosas la baja por enfermedad no se cubre en los EOE y, una vez repuesta, la persona tiene que hacer frente al trabajo atrasado.

El filtrado de las demandas que desde los DOs se hacen a los EOE se justifica desde la Inspección con un argumento que es recurrente en otros niveles: que solicitan la ayuda del especialista sin ser necesario porque no han realizado convenientemente desde los centros las actuaciones pertinentes (GD4, INS2). Una queja que repiten orientadores/as de todas las etapas con respecto a los tutores/as: recurren demasiado pronto al orientador/a sin haber puesto en marcha estrategias que tienen a su alcance, como por ejemplo, haber hablado previamente con las familias.

Esta percepción se compagina con la evidencia de que el éxito en las labores de orientación depende del trabajo coordinado y compartido de todos los integrantes del DO y especialmente con los tutores/as y el Equipo Directivo: “Do traballo colaborativo que se poda realizar co profesorado en xeral e cos titores/as en particular vai depender en boa medida a exitosa realización de moitas das distintas funcións do Departamento de Orientación. A antedita liña de traballo colaborativo tamén se refire aos membros do Equipo Directivo e a outros servizos educativos e sociais” (CE4). Y la responsabilidad de iniciar y promover esta forma de trabajo y el tipo de interacción entre colegas que exige es una de las responsabilidades de la labor del orientador/a.

## **2. Compromiso, vinculación y coordinación de las distintas Administraciones en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares (incluyendo la política presupuestaria).**

En la CCAA de Galicia es la Administración pública la que gestiona la atención a las necesidades educativas especiales o específicas. En cuanto a la utilización de los principios de “inclusión” o “normalización” de la enseñanza como principios reguladores de las políticas educativas se ha producido un avance hacia la normalización o inclusión, la trayectoria seguida se ve reflejada en estudios como el de

Teresa Núñez (2008) cuyo título “Da segregación a inclusión” y los datos que ofrece sobre la provincia de A Coruña, muestran claramente hacia donde se intenta avanzar.

Aún así serían indispensables ciertos cambios para afianzar la inclusión educativa. Entre los mencionados por la autora recogemos los siguientes:

- Las políticas de integración supusieron un incremento de recursos de apoyo pero ha faltado un diseño pedagógico orientado al desarrollo de prácticas inclusivas, luego esta tarea pendiente debería abordarse con diligencia.
- Sería necesario normalizar la realización de los apoyos dentro de las aulas ordinarias.
- La atención a la diversidad debería ser una responsabilidad compartida por el profesorado y no exclusivamente de los profesionales del apoyo.
- El alumnado con NEE se tendrían que distribuir de manera equitativa en centros públicos y concertados.
- En la Educación Secundaria hay que procurar vencer las resistencias del profesorado a la escolarización del alumnado con dificultades a través de programas de formación al profesorado sobre atención a la diversidad, y también con la puesta en práctica de programas de transición.

Es evidente que queda mucho por recorrer, como también ponen de manifiesto cuestiones que se tratarán en apartados posteriores relacionadas con la dificultad para ofrecer una respuesta educativa en Atención Temprana porque no pertenece a la Consellería de Educación y con la falta de fluidez en las relaciones interinstitucionales. Otra evidencia negativa se encuentra en la falta de cobertura legal de los Centros de Recursos que, sin normativa apropiada –como se ha mencionado en apartados anteriores-, están tratando a menores de tres años con el visto bueno de la Consellería de Educación pero sin los respaldos y recursos necesarios. Otro obstáculo hacia la inclusión se observa en la falta de profesorado especialista de Audición y Lenguaje y también en la necesidad de una mejor formación de los existentes, estas dos circunstancias hacen que tratamientos que podrían y deberían hacerse en los centros tengan que ser asumidos por los Centros de Recursos de los Centros de Educación Especial. Los inconvenientes que esto produce son expuestos en los siguientes apartados. Los casos de discapacidad de 0 a 3 años suelen ser tratados en los hospitales,



nuestras evidencias se refieren a discapacidades motóricas, cuando según testimonios de la orientador/a, el lugar adecuado es el centro educativo, pero de nuevo el problema es la adscripción de Atención Temprana.

Con respecto al grado de sectorialización, es decir, al enfoque integral de la atención a la diversidad y por consiguiente de la coordinación de los servicios educativos, sociales, de salud, de empleo, hay que mencionar que hay cuestiones positivas y negativas. Positivas como la relación estable que parece establecerse con los Equipos de Orientación Específicos, los servicios de apoyo externo, y con centros educativos que atienden específicamente alguna discapacidad. Así el orientador/a especialista en motóricos del EOE declara que: “Respecto dos contactos con sanidade (Servizo de Rehabilitación e Atención Temprá dos hospitales) son bastante frecuentes pensando na atención dos nenos e nenas con severas discapacidades, se ben varía moito de hospital a hospital. Na Coruña funciona bastante ben. Estos contactos comezan coa escolarización no ano en que cumplen os tres anos. As familias reciben un informe que logo envían acompañando a solicitude de escolarización” (CE1).

La importancia de la colaboración interinstitucional y del trabajo en equipo es sentida por los orientadores/as, como lo demuestra iniciativas como la que el mencionado profesional está poniendo en marcha y que reúne profesores de taller do IES Calvo Sotelo (de la Diputación), terapeutas ocupacionales del Hospital y la especialista de Unidade técnica de Axudas á Comunicación (de San Pedro de Visma), en un equipo interdisciplinar para tratar de solucionar problemas técnicos de elaboración de mobiliario adaptado a alumnado con discapacidad motriz (CE1).

En relación con las labores de las trabajadoras sociales en los servicios externos de apoyo, los EOE, hay que señalar que el principal objetivo es la intervención socioeducativa con los alumnos que presenten problemas o dificultades de integración escolar y social y, para lograrlo, es imprescindible “la coordinación con los diferentes profesionales de los distintos servicios, así como con otras personas o instituciones que tengan la guarda de los menores” (CE2). En el ámbito de las discapacidades motóricas o sensoriales también se hace necesaria dicha coordinación “con servicios sociales de atención primaria y servicios sociales de atención especializada, principalmente en el ámbito de la discapacidad, por una parte, y familia y menores por otra” (CE2). Por último, otro ámbito de actuación en el que la coordinación es clave es “el asesoramiento

a los Departamentos de Orientación en cuanto a la prevención del maltrato infantil y del absentismo escolar. Para ello se trabaja de manera coordinada con el servicio de protección de menores. Procuramos utilizar instrumentos comunes para la detección de éstas situaciones y elaboramos protocolos de actuación entre ambas Consellerías” (CE2).

Sin embargo, no parece que la coordinación sea tan fluida cuando son centros regulares los que intentan la conexión. Algunos de los puntos mencionados en relación con la normalización tienen repercusiones negativas en el grado de sectorialización, como el problema ya citado de la adscripción de la Atención Temprana.

En la coordinación entre Administraciones hay dos testimonios diferentes. Por un lado, la orientadora de un centro con integración de motóricos señala que hay muy buena relación con los servicios sanitarios, “incluso han venido al centro” (GD2, OP4). Desde su punto de vista se ha operado un cambio palpable desde que funciona el DO. El centro se ha abierto a los equipos externos de todo tipo, incluidos gabinetes psicológicos que atienden a los niños, y esa coordinación la lleva el DO (GD2, OP4).

La relación no es tan fácil para los centros no específicos. Así se declara que el contacto con Sanidad, especialmente con Salud Mental, es muy costoso porque no hay relación institucional con los centros educativos. No es posible derivar al psiquiatra, la gestión tiene que ser a través del pediatra, que suele usar parámetros diferentes para valorar los problemas de los niños y es la madre la que da su versión del diagnóstico de “la psicóloga del centro” (GD2, OP2). Aunque en los servicios psiquiátricos agradecen la información que reciben de la orientadora, ellos no actúan recíprocamente, de manera que esta profesional ha optado por no enviarles los informes: “Con una relación más fluida eso no pasaría” (GD2, OP2).

Otra orientadora de Primaria realiza su labor en un Centro de Educación Especial que funciona como Centro de Recursos de Audición y Lenguaje desde el curso 97-98 , según el Decreto 320/1996 sobre ordenación de la educación de alumnos/as con NEE, en el que se indica que los Centros de Educación Especial pueden convertirse en Centros de Recursos (CE3). Sorprende que todavía no haya una normativa que regule estos Centros de Recursos. Mientras tanto la Consellería ha aceptado la propuesta de crear una Comisión, formada por la inspectora del Centro, el Director y la Orientadora,

que regula su funcionamiento. Opera por las tardes como Centro de Recursos, atendiendo a niños con problemas de Audición y Lenguaje. El servicio está colapsado porque no hay profesorado de AL suficiente en los centros y en otros casos los especialistas de AL no tienen la experiencia necesaria para tratar algunos problemas, como sucede con la rehabilitación del implante coclear. Aun así menciona que algunos inspectores cuestionan la utilidad de este centro, porque desconocen la inexistencia de profesorado de AL en las escuelas.

Este servicio no puede ofrecerse legalmente a los niños menores de tres años que necesitan rehabilitación auditiva, porque la atención temprana, no pertenece a la Consellería de Educación. En la misma situación se encuentran los menores de tres años con problemas motóricos que en lugar de ser tratados en el colegio reciben la rehabilitación en el hospital.

Sin embargo, se están ocupando de los menores de tres años extraoficialmente con la aprobación de la Consellería. Pero sin tener las infraestructuras necesarias y con el temor de los problemas que podría suponer que ocurriera un accidente. Se necesita con urgencia hacer un convenio o concierto con la Consellería de Presidencia, que se ocupa del 0-3. Desde la Administración contestan que es complicadísimo y ella se pregunta “pero qué complicado puede ser que se cree una comisión interinstitucional, como sucede en Navarra que tienen un concierto entre el hospital y el colegio” (GD2, OP1). En Galicia ni siquiera Sanidad, que es la responsable del tratamiento para estos niños, tiene los recursos necesario.

Preguntado por este tema, el exconselleiro lamenta que no haya más coordinación interinstitucional, con sanidad y Servicios Sociales de los Ayuntamientos, porque cada vez hay más recursos a nivel de la comunidad educativa, pero al mismo tiempo y sin aclarar por qué, menciona que es muy complicado (E1).

Lo que sucede es que niños que requerirían una rehabilitación diaria no la tienen porque vienen de lejos y es cansado para los propios alumnos y dejan de venir. Así que “estamos como decía M. que estaban antes con los EPSAs, que tiene que venir el niño al recurso en vez de ir el recurso a él” (GD2, OP1).

### **3. Recursos para la Orientación y el apoyo a la escuela**

En los orígenes del DO tanto en Primaria como en Secundaria la dotación espacial no debía ser muy conveniente por las manifestaciones realizadas por tutoras/es de ambas etapas. En los grupos de discusión la queja ha provenido de las Orientadoras de Primaria. Parece que los recursos espaciales han mejorado, no les destinan al último rincón del centro pero la dotación sigue siendo un problema, porque su presupuesto lo decide discrecionalmente el Director/a, no viene especificado aparte como sucede en el caso de Secundaria; de ahí el malestar. Así se escuchan testimonios relativos a carencias de recursos mínimos como el teléfono: “es que tú subes y bajas mucho, pues es que si no tengo teléfono arriba, tendré que bajar cuando tengo que llamar por teléfono, si tengo que hacer una fotocopia, tendré que bajar, pues que estaba todo el día de arriba para abajo por las escaleras, yo que más quisiera tener en mi despacho un teléfono, una fotocopidora, al final lo conseguí, pero a base de pelear” (GD2, OP1). Se alude al desconocimiento del precio de las pruebas por parte del Director/a y al disgusto de tener que pedir (GD2, OP2).

La situación se complica cuando son centros preferentes como en el caso de la orientadora de un centro de motóricos o en el caso del Centro de Educación Especial que hace las veces de Centro de Recurso para Audición y Lenguaje por las tardes, porque requieren unos recursos muy específicos y de manera continuada. Aún así están de acuerdo en que mucho más importantes son los recursos humanos.

En este apartado se observa coincidencia entre los tutores/as, las orientadoras de Primaria y la AL del EOE: hay una necesidad evidente de profesorado especialista en AL. Y la distribución de éstos profesionales en los centros no debería estar sujeta al número de unidades sino a las características del alumnado. Otra cuestión relacionada es el reemplazo de AL en los centros, que hace que el seguimiento y la formación no se rentabilicen. Desde los tutores/as se culpa a la Administración de adscribirlos a plazas de Primaria o de Educación Física, desperdiciando su preparación (GD1, TP2). Lo cierto es que la Administración permite, que una vez superada la oposición por la especialidad de AL, puedan concursar a plazas de otras especialidades siempre que acrediten la titulación. De esta manera pueden acceder a plazas mejor ubicadas según

sus necesidades personales. En cualquier caso, la queja generalizada está ahí: se necesitan más especialistas de AL y más estimulación del lenguaje frente a tratamiento de problemas (GD1, TP1). Probablemente también un cambio en la enseñanza del lenguaje en infantil dando un giro hacia lo oral, tal y como advierte la AL del EOE, “con tres años, como mínimo dos horas y media tenía que ser trabajo oral en clase, y no se hace, pero está dentro del curriculum, el área de comunicación en tres años es hábitos y socialización, y nada más” (GD2, ALEOE).

En relación con los EOE, los servicios externos, ya se aludió a un testimonio de un profesional de los mismos que achacaba su falta de operatividad a la infradotación, es decir, al número insuficiente de especialistas en los centros provinciales, pero también a su estructura. Aunque en algunos EOE los recursos humanos se han aumentado con un especialista más de trastornos de conducta no parece que tal incremento pueda tener una repercusión del alcance que se necesitaría para que sus intervenciones fueran más eficaces, en el sentido de preventivas y continuas, si tenemos en cuenta los datos mencionados anteriormente. En este sentido, es interesante tener en cuenta la apreciación que hace una de las inspectoras participantes en el estudio: “se crearon tantos especialistas según las necesidades que había: los trastornos motóricos, los problemas sensoriales, etcétera, etcétera etc. Qué, ¿cómo están reorganizados? Bueno sabéis que cómo es, por cada provincia un equipo, generalmente tiene un especialista por cada problema, o sea que uno por los problemas sensoriales, con los trastornos motóricos, etc, los trastornos de desarrollo y tal. ¿Qué es lo que sucede? Qué a veces se nos quedan pequeños; es decir, la intervención del equipo es muy solicitada; yo puedo decir que por mi mano pasan semanalmente alrededor de unas doce solicitudes, semanalmente o más, dependiendo de las circunstancias. Pero bueno las solicitudes son muchas, el equipo se quedó un poco corto. No en todas las especialidades. En algunas. Pero también se han tomado medidas para esto: el gobierno ahora mismo, en el ... la Xunta pues, se ha ocupado de crear plazas en aquellas especialidades en las que ya no se daba abasto” (GD4, INS2).

Puede concluirse al valorar los recursos aportados al sistema de orientación que son insuficientes. Por una parte, la red de Departamentos de Orientación no garantiza las mismas condiciones en todos los centros para el desarrollo óptimo de la orientación. En esta línea, la limitación de los Departamentos de Orientación a los centros de un determinado tamaño, y la existencia de un solo orientador/a en los IES,

independientemente del tamaño del centro remarcan la infradotación de los recursos humanos necesarios. Por otra, los Equipos de Orientación Específicos también resultan insuficientes para atender las demandas de los centros y actuar coherentemente con sus funciones. Máxime si se tiene en cuenta que sólo se han cubierto las plazas de todas las especialidades con la nueva Administración educativa.

#### **4. Participación y vinculación de la comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales de salud, empleo aa.ss., ONG, empresas.).**

La experiencia con Servicios Sociales del Ayuntamiento de Coruña es muy diferente a la relatada anteriormente con Sanidad. Una de las orientadoras mantiene una relación continuada, con reuniones semanales, con la educadora social del Centro Cívico de su zona para coordinarse en el apoyo a casos específicos (GD2, OP2).

En relación con la colaboración desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento, en el caso de A Coruña, hay que señalar que puede darse una relación privilegiada de las Educadoras Sociales de los Centros Cívicos con los Departamentos de Orientación. Su establecimiento es muy dispar en función de las características del barrio, incluidas las geográficas –centros educativos a distancias accesibles facilitan el contacto–, el volumen de tareas de las educadoras, el trabajo previo en este campo y, por supuesto, la actitud por parte de los centros educativos y especialmente del DO.

La educadora social entrevistada suele pactar una reunión mensual con los orientadores/as de los tres centros educativos de la zona, para hacer seguimiento de los casos de niños y niñas cuyas familias son objeto de atención por parte de los Servicios Sociales –en un centro y gracias a coincidencias de la agenda la reunión es también con los tutores/as–. Se diseña un protocolo de recogida de datos para recoger aquella información que más le interesa de los menores: de los que tienen asociada algún tipo de prestación y de aquellos otros que participan en actividades concretas del centro cívico como el aula de deberes y el aula de palabras (E3). Una acción importante es la prevención del absentismo: “Prevenimos situaciones de absentismo antes de llegar a cubrir el protocolo, pues si empezamos a detectar que esos menores faltan, pues me dan un toque, recojo datos, veo si hay un expediente abierto, si hay expediente pues se habla un poco con la familia para prevenir, entonces bueno si hemos reducido bastante los

casos de absentismo, y eso es un poco en absentismo o en otro tipo de cosas, esa es un poco la forma de trabajar la prevención” (E3).

También forma parte del Observatorio de la Convivencia del IES de su zona, petición que le fue hecha tras pedirle ayuda para resolver conflictos escolares. Desde su punto de vista la comunicación con el DO es clave: “para que se sepa tanto lo que hacemos nosotros como lo que hace el cole, para mi sería muy difícil trabajar si no pudiese contar con ese tipo de reuniones, porque es un poco, a lo mejor duplicar esfuerzos”. La gran dificultad es la provisionalidad de los orientadores/as , salvo en un centro, de manera que todos los años hay que iniciar la colaboración desde cero. Los beneficios de la excelente relación entre el DO que tiene una orientadora permanente y la educadora social fueron puestos de manifiesto por la mencionada orientadora a en el grupo de discusión de orientadoras de Primaria (GD2, OP2).

La experiencia de un Orientador de Secundaria al respecto de la colaboración con los Servicios Sociales de un Ayuntamiento de 32.000 habitantes incide también en las ventajas de la colaboración para tratar diferentes casos como el absentismo, el abandono por parte de las familias, casos que incluyen ambas condiciones e incluso el maltrato de algún hijo a la madre (E4). La colaboración hace posible el intercambio de información y la definición de las intervenciones. Un protocolo de actuación permite registrar el historial de la problemática, su origen y desarrollo, las acciones tomadas en el centro al respecto y las alternativas que se proponen. El principal problema es la escasez de recursos humanos de los Servicios Sociales, lo que se traduce en una respuesta lenta al problema. La ventaja indudable es la búsqueda de soluciones multidisciplinarias a problemas cuyo origen es multicausal “cada vez as situacións teñen unha complexidade, e nunca hai unha causa única que sempre son multicausais, na medida en que se pode abordar interdisciplinariamente, é dicir por distintos profesionais, e sumar esforzos, e utilizar recursos” (E4).

La Administración educativa gallega considera como servicios externos de orientación los equipos de orientación específicos, los centros de educación especial como centros de recursos educativos y otros servicios de apoyo a los centros educativos que serían el servicio de inspección técnica de educación, centros de formación y recursos, otros organismos e instituciones: sanidad, servicios sociales, servicio gallego de colocación, ayuntamientos, ONGs, asociaciones. Para contribuir a una formación integral del

alumnado, atendiendo a todos los aspectos que influyen en el desarrollo de las personas, las distintas consellerías, a través de las direcciones generales, secretarías generales, publican subvenciones algunas veces conjuntamente. Así, la Dirección Xeral de Cooperación Exterior, concede subvenciones a las distintas asociaciones, ONGs, sindicatos, universidades con base social en la Comunidad Autónoma Gallega. En la convocatoria de 2007, cuyas actividades se están realizando en este año 2008, se financiaron 24 proyectos de educación, haciendo especial hincapié en la población escolar, sobre la realidad de los países menos favorecidos y la necesidad de luchar contra las causas que originan la pobreza (Ley 27/2005, do 30 de noviembre; Resolución de 11 de abril de 2007 Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar; Resolución de 11 de abril de 2007, de la Secretaría Xeral de Relacions Exteriores).

Entre los programas que contribuyen al desarrollo integral del alumnado y que permiten la conexión entre la comunidad y los servicios de apoyo hay que señalar el Plan Valora (Orden de 28 de septiembre de 2006). Este plan responde a una línea de innovación educativa en la que la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria en colaboración con la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, la Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes, la Consellería de Innovación e Industria, la Consellería de Sanidad, la Consellería de Pesca e Asuntos Marítimos y la Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, atendiendo a todas las recomendaciones de organismos internacionales, quieren potenciar la educación en valores democráticos, canalizada a través de diversos ámbitos de actuación como son: la educación para la igualdad de hombres y mujeres, la convivencia, ciudadanía y cultura de la paz, la interculturalidad, el medio ambiente y desarrollo sostenible, la educación vial, el consumo responsable el tiempo libre, la salud y el medio marítimo.

Desde el punto de vista de la Administración educativa se declara que hay una relación fluidísima con los agentes externo y se pone como ejemplo un caso en el que la gestión de la trabajadora social del EOE de Coruña en el consiguió de forma eficaz resolver los asuntos de transporte (GD4, INS2).

Respecto del vínculo con las ONGs, es interesante incluir el testimonio de otra educadora social, trabajando en la filial gallega de una ONG de ámbito estatal, respecto



de su participación en actividades en los centros educativos de Secundaria en una población cercana a Coruña, que muestra el vínculo con la tutoría.

Las ONGs impartían los talleres de las campañas de educación para el desarrollo generalmente en las horas de tutoría, para no perder clase del resto de las materias. Si había profesores/as, implicados y tutores/as, se sabía por conversaciones con ellos que seguían una programación en su hora de tutoría y que los temas que se trataban en los mencionados talleres estaban dentro de esa programación. Este fue el caso de temas como el comercio justo y del consumo responsable, de conflictos como puede ser el de Palestina, o el tema de refugiados con el Sahara: “La última campaña que coordiné yo en Solidaridade Internacional, que era sobre género y el objetivo del milenio, si que en ésta la dirigimos a 4º de Eso, porque en la asignatura de ética se daba este tema, en este caso estuvimos con muchos profesores y profesoras de ética y se hacían en esta clase” (CE6).

Como en 1º de bachiller no hay hora de tutoría los talleres se hacían en la hora de estudio. En la ESO, a veces en las horas de tutoría y a veces en las horas de estudio, dependía de la organización interna de cada centro. Con el programa Oleiros Solidario, que tenía asignadas sesiones más continuadas, cuando el proyecto se inició no se hacían reuniones con los tutores/as, ahora empiezan a realizarse para que el profesorado esté informado de lo que se habla con sus alumnos/as, pero su implicación depende de cada profesional.

## X. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

### 1. Valoración del sistema en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas

Respecto de la valoración del sistema de orientación hay una línea de argumentación clara que es sostenida de manera consistente por todas las audiencias participantes en el estudio. Y que enlaza el reconocimiento sin ambages de los méritos del modelo de apoyo interno con el desencanto por sus limitaciones en la práctica.

Conviene matizar que las dos inspectoras participantes en nuestro estudio hacen un reconocimiento de las restricciones prácticas más atenuado que el resto de los informantes. Lo que no impide que se detengan a analizar y explicar las causas de disfunciones específicas, como sucede con los servicios externos de apoyo y el problema de recursos humanos que tienen (GD4, INS1, INS2): “Porque cando se creo a figura de Trastornos Xeneralizados do Desenvolvemento Ahí está el fallo - ...pensábase que:: –con mala interpretación– que ahí entraban tódolos posibles problemas de desenvolvemento (así de ámbito); non só os que están tratando agora senón que por exemplo, un neno de Síndrome de Down, puidera entrar ahí. Entón, reivindicaron as persoas que colleron a praza e tal, e entón, mirando o DSM-IV soamente colleu un::os autistas e (todo) ese ámbito e tal; pero non colle, por exemplo, ós que teñen, discapacidade cognitiva, co cual ahí quedou esa parte:: que atenden por turno de oficio, non? e son a maior parte dos centros, que poden ter dificultades de aprendizaxe, asociados a mil cousas. Entón, ese campo quedou ... porque se pensou que se podía (meter dentro) de Trastornos Xeneralizados” (GD4, INS1).

Los testimonios de valoración del modelo se repiten insistentemente entre los Orientadores/as de Secundaria, aunque casi siempre con una apostilla. Por ejemplo: “o decreto este de orientación que supuxo unha evolución moi interesante con respecto ó modelo anterior en canto á filosofía teórica, pero que na práctica tuvo unhas grandes carencias e en concreto, a carencia máis importante, a de primaria, precisamente por non haber contado ahí cunha constitución dos Departamentos de Orientación, cuns

profesionais que estivesen desde un primeiro momento formados e que concursasen a estas plazas a través dun concurso” (GD3, OS4).

Los profesionales de los servicios de apoyo externo también reconocen el valor del modelo. Un orientador declara: “Este modelo ten unha ventaxa que é que en cada centro hai un orientador/a; que eso é unha ventaxa innegable; e non solamente en secundaria senón tamén en primaria; entón isto para mín e algo importantísimo; o modelo que no resto das comunidades non se daba, que agora empeza algunha comunidá a recoller este modelo porque ten ventaxas innegables, fronte ós Equipos Psicopedagóxicos de un cada comarca. Que un modelo interno parece máis adecuado e estrutura mellor (en términos) de necesidades que non o externo exclusivamente. E por outro lado, incluir, en primaria, os orientadores/as (0,2), bueno, pois representaba un paso adiante importantísimo naquel momento, que soamente se deu aquí” (GD3, EEO1).

Entre los tutores y tutoras de Infantil y Primaria participantes en el estudio se afirma con rotundidad la “necesidad, utilidad e importancia de la implantación de los servicios de orientación en los centros” (GD1, TP1). Contraponen la accesibilidad del servicio y el desarrollo de la prevención a sus experiencias del pasado, que ponen de manifiesto la casi nula accesibilidad y la dificultad del seguimiento continuado. El apoyo interno marca una diferencia clara según sus palabras “de tenerlos a no tenerlos” (GD1, TP1), de poder ofrecer “asesoramiento a los usuarios y de estar vinculados con el público, con las familias” (GD1, TP2).

Las tutoras de Secundaria dan una valoración más atemperada, porque no son capaces de declarar tan abiertamente los beneficios del apoyo interno en general (GD1). Pareciera que la orientación no viene a resolver una necesidad sentida como en el caso de Primaria, sino más bien una necesidad impuesta. Declaran que la utilidad del servicio depende del profesional, del centro y de la dirección. Manifiestan opiniones más negativas sobre los profesionales de la orientación, aunque reconocen haber conocido buenos y malos orientadores/as a su paso por diferentes centros. Para los docentes de Primaria la mención a los malos orientadores/as es tangencial, no hacen tanto hincapié en la capacidad del profesional como en aspectos concretos a mejorar, por ejemplo abordar la orientación en Infantil para incrementar el valor preventivo de

las intervenciones, la necesidad de más profesorado de AL; y además manifiestan más abiertamente la existencia de buenos orientadores/as (GD1).

Respecto del enfoque del modelo, tanto en Primaria como en Secundaria, tienen claro que ha experimentado una evolución desde la detección de problemas hacia el asesoramiento al profesorado, aunque en Secundaria pervive todavía el modelo clínico y remedial. Una tutora de Primaria califica el DO como “un banco de recursos” porque ofrece material para el alumnado con problemas de aprendizaje y hace de centro de información para saber dónde y quién está haciendo uso de los mismos (GD1, TP2). Respecto de las funciones, coinciden en considerar que los profesionales de la orientación tienen un exceso de trabajo y la estrategia es priorizar entre todas las posibles tareas. Se declara que “No hay tiempo para que el orientador/a trabaje la metodología –se entiende que asesorando al profesorado- porque hay problemas más importantes” (GD1, TP1).

Estas declaraciones en relación con la evolución del modelo son corroboradas desde la percepción de los orientadores/as: “A percepción que o profesorado ten do traballo diario dos orientadores e orientadoras nos centros educativos ten evolucionado de maneira importante. Eu creo que pasamos dun modelo fundamentalmente de diagnóstico individual -clínico- e de elaboración de informes psicopedagóxicos a outro modelo de traballo colaborativo e de asesoramiento ao conxunto da comunidade educativa (alumnado, familias e profesorado)” (CE 4). Lo que no impide que en algunos casos pidan “una solución mágica”: “que se centra só no alumno/a e no "seu problema", entendendo o traballo orientador/a como un remedio especializado e de carácter puntual”.

No obstante la demanda más generalizada por parte del profesorado es la de “un traballo compartido no que se podan visualizar os distintos puntos de vista e se acordan e planifican as medidas educativas axeitadas a cada realidade socioeducativa. En definitiva, o profesorado espera do orientador/a /a que lle facilite asesoramiento pedagóxico no seu quefacer diario (relacionado tanto co seu alumnado como coas familias) e axuda especializada na planificación e posta en marcha das distintas medidas de atención á diversidade do alumnado”.

Como ya se ha mencionado, los orientadores/as de Secundaria alaban el modelo y la estructura en sí, pero critican sus restricciones en la práctica. Usando una perspectiva comparativa señalan sus bondades con respecto a las diferentes modalidades por las que han optado el resto de las CCAA y como la tendencia predominante es hacia el apoyo interno. Manifiestan el asombro en positivo que causa en otros colegas la apuesta por el apoyo interno de nuestra CCAA, cuando en los foros profesionales estatales se presenta las distintas opciones. Afirman que “la estructura teórica es de lo mejor que puede haber”(GD3, OS1), pero critican las concreciones cicateras de la misma, por ejemplo al no asegurar la profesionalidad de sus colegas de Primaria y al no extender la orientación a los centros de Primaria con menos de 12 unidades. También se refieren negativamente a la cualidad difusa de las funciones del orientador/a, que lo abarca todo, y a los “miembros fantasmas” del DO, en referencia a los tutores/as de Secundaria (GD3, OS3). Cuya presencia, contemplada por ley, sólo se concreta cuando la Dirección del centro pone tiempos para hacer efectiva la coordinación de la acción tutorial.

Esta última es otra grieta del sistema. Debido a la peculiar asignación de tutores/as y a la falta de reconocimiento palpable de lo que implica -llenar de contenido la tutoría, relacionarse con las familias, hacer seguimiento con los compañeros, coordinarse con el orientador/a - provoca el desapego del profesorado. Este problema no lo tienen en Infantil y Primaria, como los mismos tutores/as aclaran “somos tutores/as a tiempo total”. Ni su dedicación, ni la necesaria coordinación son discrecionales.

Para los tutores/as de Primaria el papel de los orientadores/as en la acción tutorial es positivo en líneas generales, les reconocen el mérito de aportar materiales y ser los artífices de lo programas que se ponen en marcha en los centro con el visto bueno de la Comisión Pedagógica. Los tutores/as de Secundaria vuelven a manifestarse con ambivalencia, criticando o alabando “la carpeta” con materiales para la hora de tutoría según la valía profesional del orientador/a de turno. Al mismo tiempo reconocen que existe, de manera bastante generalizada, una actitud reticente a valorar el trabajo del orientador/a entre sus colegas (GD1 TS2). Y coinciden en la cualidad discrecional de la coordinación entre tutores/as y orientador/a.

En la valoración del sistema, las orientadoras de Primaria participantes en la investigación, a diferencias de sus colegas de Secundaria, muestran una visión más local y pragmática. No se detienen a valorar las bondades del modelo y la estructura, al

modo en que lo hacen los orientadores/as de Secundaria. Su línea argumentativa, más próxima a la de los tutores/as de Infantil y Primaria, resalta el avance incuestionable que ha supuesto el apoyo interno y, preocupadas, por las inoperancias del sistema pasan a precisar las cuestiones a resolver: el estatus discriminatorio de los orientadores/as de Infantil y Primaria, la necesidad de recursos humanos –sobre todo profesores de AL-, la dificultad de la coordinación con los servicios sanitarios y sociales, etc.

Respecto de las funciones, aun reconociendo el exceso de competencias, no muestran la preocupación que si es patente en sus colegas de Secundaria respecto de los efectos nocivos que tiene en ellos la amplitud de tareas. No declaran como algún colega de secundaria lo hace que “sienten ir por delante de un autobús que va a toda velocidad tras ellos” o “que algún día querrían volver a casa con la sensación de haber concluido la tarea” (GD3, OS3). Tampoco echan en falta la ausencia de programas y protocolos que unifiquen la actuación del DO como reclama alguna orientador/a de Secundaria, con el acuerdo del resto de sus compañeros y siempre que no se menoscabe la flexibilidad para poder adaptarse a la idiosincrasia de sus centros (GD3, OS3, OS4). Parecería que las profesionales de Primaria tienen una actitud resolutiva más acusada y la descarga de tareas que supone contar con la colaboración de los tutores/as podría jugar un papel clave. Por el contrario, aunque en mejor situación institucional, la capacidad operativa en Secundaria depende de más condicionantes: el respaldo del Equipo Directivo y la actitud de los tutores/as.

Con respecto a la formación, ambos colectivos coinciden en reclamar una aproximación proactiva que potencie el intercambio y la interacción entre colegas para rentabilizar el conocimiento de las iniciativas que ponen en marcha en cada centro a través de su difusión y paliar la soledad. Curiosamente las orientadoras de Primaria en Coruña, por iniciativa propia, llevan muchos años poniendo en práctica este deseo. Al principio reuniéndose de una manera “clandestina” en cafeterías, para terminar institucionalizando reuniones quincenales en horario lectivo, rotando por los diferentes centros. Comenzaron adscribiéndose a la modalidad de grupos de trabajo pero últimamente lo hacen por libre, cansadas de responder a las formalidades que conlleva, como elaborar la memoria final. Esta evolución es corroborada por el asesor participante en el grupo de discusión de los técnicos (GD4, A1)

Respecto de los servicios externos todos los sectores de orientadores/as , de Primaria, Secundaria y los propios especialistas de los EOE, manifiestan críticas a la estructura poco operativa de los mismos, así como a la burocracia que entre otras “servidumbres” obliga a duplicar el dictamen de valoración para verificar el ya realizado por las orientadoras de Primaria.

La actuación casi exclusivamente a demanda y la imposibilidad de seguimiento “justo lo que la ley dice que no se debe hacer” en palabras de un especialista de estos servicios - lleva a pedir de forma unánime el aumento de los recursos (GD3, EEO1). Se desatienden otras funciones más preventivas y de asesoramiento a los DOs, como por ejemplo la petición que hace una orientador/a de Secundaria, de provisión de protocolos para unificar actuaciones y documentos y no duplicar inútilmente esfuerzos por el trabajo aislado de cada orientador/a en su centro (GD3, OS3). Como se ha visto, las orientadoras de Primaria han sido capaces de superar este aislamiento, lo que puede estar relacionado con la ausencia de peticiones en este sentido. Hay que mencionar que todas ellas se encuentran en centros de una misma zona urbana por lo que el contacto periódico se ve facilitado enormemente.

Para el representante de la Asociación Profesional de orientadores/as gallegos, APOGEAL, no hay ninguna ambigüedad al realizar una valoración general del funcionamiento de los Departamentos de Orientación muy positiva; sin dejar de reconocer que hay cuestiones claramente mejorables. Desde su punto de vista, el apoyo interno ha evolucionado de tal manera que ha otorgado una credibilidad creciente a la labor orientadora ante toda la comunidad educativa y ha creado un espacio institucional que antes no existía: “Hoxe, podemos dicir que os orientadores/as /as crearon un espazo de traballo que se foi institucionalizando e que xoga un papel importante no funcionamento dos centros (CE4)”.

Los responsables políticos actuales, representados por la Directora Xeral de Innovación y la Subdirectora Xeral realizan una valoración bastante matizada. Desde su punto de vista hai elementos de la normativa que “sobre el papel son de calidad y que hay que mantener (...) hai elementos que hai que transformar” (E2,DX).

Como elementos de calidad destaca la consideración de la orientación como un proceso presente desde el inicio al final de la escolarización, dirigido a todo el

alumnado, su papel decisivo en la atención a la diversidad y la necesidad de su coordinación en todas las etapas educativas (E2, DX, SDX). Se insiste en que una cosa es lo que hay en el papel y otra lo que se hizo. En este sentido, se señalan cuestiones que no fueron atendidas y las acciones que desde la actual Administración se han llevado a cabo, con el objetivo de mejorar el sistema de orientación, y que serán presentadas en un apartado posterior.

Se valora como positiva la creación de Departamentos de Orientación en Primaria. En relación con la situación anterior en que sólo existían los EPSAs se considera una notable mejora, como corroboran el resto de las audiencias. No obstante, se valora negativamente el sistema de adscripción de los centros a los Departamentos de Orientación. En lo que también hay coincidencia.

En relación con los EOEes se valora su especialización y su grado de autonomía en el desarrollo de sus funciones. Se destaca el hecho de que no están tan influenciados por la cultura interna de los centros, lo que les permite valorar de una forma más objetiva la aportación de los profesionales del centro, de las familias, de los servicios sociales y sanitarios en la valoración de los casos. Literalmente señalan “no están contaminados con el día a día del centro” (E2, DX) “con los prejuicios del alumnado y del profesorado del centro” (E2, SX).

Como elementos críticos o negativos que habría que modificar se señala la diversidad en la formación inicial de los orientadores/as según el acceso. En algunas titulaciones prima una perspectiva más clínica, lo que condiciona una práctica en la misma línea. Ante esta situación se consideran unas titulaciones más apropiadas que otras “tiene que ser un psicólogo educativo o un pedagogo, pero menos clínico, menos testes..(..) non creemos que esa sexa a solución de moitas cuestións –refiriendose al diagnóstico mediante testes- (E2,DX)”. Como puede apreciarse a esta cuestión son también sensibles tanto los orientadores/as como los tutores/as.

En contraposición con prácticas más clínicas, se valora como muy positiva la función de coordinación de los orientadores/as en los proyectos de innovación, asumiendo esta función en el 60 o 70% de los casos. Esto constituye un indicio de su papel en actuaciones dirigidas a la promoción de la innovación y mejora en los centros.



## **XI. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE**

### **1. Expectativas de mejora**

Desde nuestro punto de vista las expectativas de mejora proyectan la imagen que tienen los diferentes sectores acerca de las buenas prácticas en orientación. Su registro en esta investigación es una manera de dar voz en positivo a las frustraciones derivadas de las consecuencias no deseadas que el modelo y la estructura del sistema de orientación en Galicia proyectan sobre la labor cotidiana de todos ellos y sobre las grandes metas del sistema educativo en relación con la equidad y la calidad.

Para los Departamentos de Orientación se reclama una dotación económica suficiente, esta demanda tiene todavía más base para el caso de los DOs de Primaria que, como ya se comentó anteriormente, carecen de dotación presupuestaria independiente y están supeditados a la comprensión del Director/a del Centro. Se pide un presupuesto por unidades e incluso una mayor dotación para los centros preferentes, como por ejemplo, los que atienden a discapacitados motóricos, por la necesidad de material que tienen. En este sentido, hay que recoger la reclamación por parte de los profesionales de Primaria del cuerpo único de orientadores/as, algo que entienden sus compañeros de Secundaria cuando aluden a las diferencias de horario y sueldo. Ya hemos anticipado que hay otras deficiencias relativas a la falta de poder como la carencia de un presupuesto independiente y la supeditación al dictamen de escolarización de los servicios externos.

La ratio es otra preocupación puesta de manifiesto entre tutores/as y orientadores/as. La asociación profesional hace una petición muy concreta: el incremento de orientadores/as en los centros con mucho alumnado, hasta lograr un orientador/a por cada 250 alumnos/as. Desde los orientadores/as se pide la consideración de las necesidades vinculadas con otros aspectos como el tipo de alumnado, en referencia a las discapacidades, pero también a otro tipo de circunstancias. Por ejemplo, las mencionadas por los tutores/as relativas a los cambios sociales que han incrementado los problemas de conducta en los centros educativos y las derivadas del alumnado inmigrante. También se alude a las características del entorno socioeducativo como otro elemento a tener en cuenta en relación con los recursos humanos.

Aquí tendría cabida la petición de incrementar el número de profesionales de Audición y Lenguaje ya referida en epígrafes anteriores, que está relacionada con la solicitud expresada por los tutores/as de Infantil y Primaria de una mayor presencia en Infantil para aumentar la incidencia preventiva de la acción orientadora. Otra petición difícil de incluir en la maquinaria administrativa alude a considerar el perfil profesional al adjudicar las plazas para puestos de orientación, de PT y AL. Por otra parte necesitaríamos contrastar información respecto del modo en que se realizan los concursos de traslados de profesorado de AL. Pero tanto los tutores/as de Infantil y Primaria como las orientadoras de Primaria insisten en que las plazas de oposición de AL se concreten en creación de unidades, porque según su testimonio las unidades que hay son habilitadas y hay muy pocas creadas, más en la capital, pero en los pueblos no hay casi ninguna de creación.

Para los orientadores/as de Secundaria la petición de igualdad de acceso al puesto de orientador para sus colegas de Primaria es una garantía de profesionalidad.

La coordinación de la labor orientadora entre centros, a nivel comarcal, a nivel provincial y de la Comunidad Autónoma, es otra demanda expresada por el representante de la asociación, que se manifiesta en mayor medida por los profesionales de Secundaria, que como ya se ha dicho declaran la necesidad de imprimir cierta uniformidad a su práctica profesional, pero con garantías de flexibilidad. En Primaria, orientadores/as participantes en la investigación han concretado la necesidad de coordinación en reuniones periódicas, por lo que podemos deducir que sin expresarla es una iniciativa que podrían respaldar.

Esta necesidad de intercambio e interacción entre colegas es expresada por ambos colectivos cuando se refieren a las modalidades de formación y manifiestan su deseo de dar salida a las experiencias que cada uno realiza en su centro buscando formas de compartirlas y estrategias de intercambiar conocimiento e información. Una propuesta que camina en esta línea y que parte de un asesor de Orientación es la creación de un Observatorio de Orientación, que podría servir de núcleo para el trabajo y la formación en red que demandan los orientadores/as. El intercambio y la formación especializada está también entre las solicitudes que hace el representante de la Asociación Profesional. Otra cuestión que se aborda es la formación inicial, con una petición

expresa de que cuestiones como la atención a la diversidad formen parte de ella, porque eso garantiza otro talante profesional.

La coordinación se aplica a otras esferas cuando se demanda una comunicación más fluida con otros servicios localizados en otras Consellerías, sobre todo Sanidad y con la necesidad de profesionales del trabajo o la educación social suficientes como para hacer eficaz la colaboración que parece darse con relativa facilidad, entre DOs y Servicios Sociales Municipales. Una cuestión pendiente por resolver tiene que ver con la Atención Temprana que no recibe los beneficios de una labor orientadora apropiada, por no darse los cauces apropiados entre las respectivas Consellerías, resultando perjudicados los alumnos/as y sus familias pero también los orientadores/as que trampean el sistema para dar un servicio a medias, como sucede en el caso de los Centros de Educación Especial funcionando como Centros de Recursos. Se pide que haya una legislación conjunta que vincule las dos Consellerías implicadas y que pueda hacerse posible que se mantenga en las guarderías algún niño/a después de los 3 años si la evolución de su aprendizaje y las condiciones de su discapacidad así lo aconsejan.

En relación con los servicios externos, los EOE, se reconoce el papel de asesoramiento y apoyo a los DOs y porque puede aportar coordinación entre ellos, pero es imprescindible el incremento de los profesionales para que hagan realidad las implicaciones colaborativas de sus funciones.

Aunque el funcionamiento de la tutoría presenta variaciones importantes según el nivel educativo y los ámbitos de intervención. Hay coincidencia en solicitar un reconocimiento efectivo de esta labor, que implica un trabajo extra en el caso del profesorado de Secundaria y una obligación implícita en Infantil y Primaria. Este reconocimiento debería primar únicamente al profesorado que ejerce como tutor/a cuando se concreta en remuneraciones. Y no como ha sucedido recientemente que se ha generalizado una cantidad mínima a todo el profesorado con independencia de que realmente se ocupara de esta labor. Una decisión que ha sido negativamente acogida por este colectivo en Secundaria. Ahora bien frente a la remuneración, los tutores/as consideran más importante el reconocimiento traducido en horas de docencia, para hacer efectiva la preparación que supone y el trabajo a mayores que implica el trato con el alumnado, el orientador/a y las familias. También se pide la posibilidad de algún año sabático en el ejercicio de la tutoría. Respecto de la coordinación entre el profesorado

entre sí y con el DO se piden tiempos y espacios ad hoc. Otra petición reclama formación apropiada y materiales significativos. E incluso la extensión de una hora de tutoría obligatoria a todo el alumnado de cualquier etapa educativa.

## **2. Los cambios puestos en marcha durante el gobierno bipartito (PSOE/BNG)**

Ya se ha repetido insistentemente en la doble restricción del apoyo interno: al adjudicarse únicamente a todos los IES y CPIs, así como en los Colegios de Infantil y Primaria y en los Colegios de Primaria con más de 12 unidades y al configurar los centros adscritos de tal modo que se hacía inviables los beneficios asociados al apoyo interno. La novedad actual reside en la iniciativa de la pasada Administración Educativa (perteneciente al bipartito PSOE/BNG desde 2004) que ha ampliado el número de Departamentos de Orientación en centros de menos de 12 unidades, dando lugar a los Departamentos de Orientación Compartidos. Una medida que, entre otras consecuencias, se ha traducido en la creación de 132 nuevos Departamentos de Orientación (E2, DX). Esta iniciativa había sido reclamada por los sindicatos UGT y CIGA.

Esta actuación está relacionada con la siguiente declaración: “Nos encontramos con un modelo que tenía sus carencias e intentamos que tenga un avance en la educación primaria”, porque consideran que la orientación tiene una influencia trascendental en la consecución de la calidad y la equidad del sistema educativo (E2, DX, SDX).

En la circular 18/2007 por la que se dictan instrucciones para unificar las actuaciones y establecer las acciones prioritarias de los servicios de orientación educativa y profesional de las enseñanzas escolares de Galicia, encontramos algunas de las iniciativas ya comentadas y que afectan a los criterios de dotación de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria:

- La creación de Departamentos Compartido de Orientación en centros con un número de unidades entre 6 y 11. En este caso se habla de Departamento de Orientación Compartido. La persona que ejerce la jefatura de departamento de orientación en centros entre 6 y 11 unidades realizará su trabajo en dos o más centros. El orientador/a realizará su trabajo en los centros compartidos con un

reparto de su horario, recursos, etc, proporcional al número de unidades de cada uno de estos centros. Al orientador/a se le paga la itinerancia. Este cambio que supone modificaciones importantes en relación con el sistema de adscripción es valorado como “un salto cualitativamente grande” (E2, SDX).

- Los centros de 5 o menos unidades se adscriben a un centro base con el que comparten DO.
- Los centros de 12 o más unidades también pueden tener centros adscritos.

La creación de los DO compartidos se iba a hacer efectiva en su totalidad el 1 de septiembre del 2009. Con esta medida se intentaba corregir algunas de las disfunciones puestas de manifiesto en los grupos de discusión y que también figuraban como propuestas de mejoras en varios estudios, porque sin duda puede contribuir a garantizar la orientación para todo el alumnado en todas las etapas de la enseñanza y además se potencia el carácter preventivo de la orientación a través del incremento de su presencia en las primeras etapas de escolarización. Tras el relevo del gobierno bipartito, la actual Consellería de Educación, en manos de nuevo del PP, ha mantenido el calendario de implantación de los DOs Compartidos fijado para el curso 2009/10. Esto se ha traducido en la creación de 132 nuevos DOs, durante los cursos 2008-09 y 2009-10.

Otra actuación que estaba en proceso era la revisión de la red de orientación, atendiendo a las características de los centros y las zonas en las que se ubican, como puede ser la proximidad entre los centros aunque geográficamente puedan pertenecer a ayuntamientos o comarcas distintas. El propósito era mejorar la atención, la racionalización y la operativización de recursos

La promoción de la coordinación y la relación con los Servicios Sanitarios y con los Servicios Sociales de los Ayuntamientos era otra área de actuación preferente: “disponer para la labor orientadora con otros organismos e instituciones, el orientador/a no se tiene que circunscribir exclusivamente al espacio centro educativo y para orientar en condiciones es imprescindible el conocimiento de las familias por lo tanto, es necesario una relación mucho más dinámica con las familias y tiene que contar con la colaboración de otros servicios del entorno, sobre todo, del Ayuntamiento, otros servicios de los Ayuntamientos (E2, DX, SDX).

Se ha diversificado la formación en lo que respecta al tratamiento de problemáticas específicas, promoviendo la preparación especializada para los miembros de los EOE, y diseñando una formación específica obligatoria para los orientadores/as de Primaria y Secundaria que se incorporan por primera vez a esta función.

Otra faceta que se ha abordando es la publicación electrónica de materiales y recursos para la atención a la diversidad, para la acción tutorial y para el alumnado inmigrante. En la página web de la Consellería se ha generado un apartado dedicado a la orientación que permite el acceso a estos materiales.

En relación con los EOE, se han llevado a cabo actuaciones dirigidas al incremento del número de sus miembros. Los EOE de Coruña y Pontevedra se han dotado de un especialista más; además se han cubierto la totalidad de las plazas que correspondían a cada equipo y que sorprendentemente estaban sin cubrir. Otra de las acciones pretende promover el funcionamiento como equipo coordinado de los cuatro EOE, lo que facilitaría un mayor aprovechamiento de los recursos y una mayor coordinación de las actuaciones: “porque tenemos cuatro sistemas distintos, aunque en la teoría sean iguales, y también queremos desarrollar su función relacionada con la provisión de recursos a los DOs” (E2, DX, SDX). En esta línea se está elaborando una página web de los EOE en la que se van a proporcionar materiales para los Departamentos de Orientación.

Una decisión muy importante se refiere al incremento del número de profesionales de apoyo (PT y AL). Aunque tiene repercusiones limitadas porque el profesorado puede concursar a otra especialidad, con lo cual el número de estos especialistas no se corresponde con el de las plazas convocadas. Ya se ha mencionado que las tutoras/es de Infantil y Primaria y las Orientadoras de Primaria no ven repercusiones positivas en este aspecto y señalan que no hay aulas creadas al nivel que se necesita.

Por último mencionar que se ha intentado articular un cambio en la práctica de la orientación. Se rechaza una práctica individual, remedial, desligada de los procesos de enseñanza- aprendizaje y que presenta una ruptura entre el diagnóstico y la intervención. Se busca dejar de “concebir la orientación como un trabajo de despacho (...) que simplemente dictamina y después que el centro se apañe ante ese dictamen (...) eso hay que retocarlo, hay que limarlo” (E2, SDX). También se insiste en la

necesidad de impulsar la coordinación docente con el Departamento de Orientación “que los Departamentos de Orientación sean verdaderamente departamentos del centro, no un ente aparte en un despacho” (E2, DX). Por último se considera que hay que mejorar la práctica de la orientación profesional limitada a la dimensión meramente informativa.

En materia de atención a la diversidad, se ha elaborado un borrador antecediendo él que hubiera sido el próximo decreto 6/2009, para regular la atención a la diversidad del alumnado de los centros de enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Puede consultarse al respecto un documento sobre aportaciones al borrador de este decreto elaborado por el sindicato nacionalista, CIGA, en el que se destaca que es un decreto que no está basado en una educación inclusiva y reivindica la escolarización de todo el alumnado en el centro que le corresponda. Esta iniciativa de la pasada legislatura no ha llegado a concretarse. Únicamente ha sido publicada una Circular 8/2009 que regula algunas medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

Las elecciones autonómicas de marzo de 2009 acaban con el paréntesis progresista iniciado en 2004 y, por tanto, quedan en el aire todas las medidas referidas, impulsadas por el anterior gobierno, a excepción de las relativas a la extensión de los departamentos de orientación a los centros de menos de 12 unidades que sí se ha llevado a cabo, como ya se ha mencionado.

Para terminar, una preocupación de las orientadoras de Primaria acerca del futuro inmediato de la orientación, que puede servirnos de reflexión final.

Desde su punto de vista, y por comparación con la LOGSE, en la reciente Ley Orgánica de Educación, LOE, la orientación es la gran ausente (GD2, OP1). Esta inquietud es compartida por un asesor de Orientación del CEFORE (GD4, AS1), que se hace la misma pregunta, es decir, qué repercusión puede tener el tratamiento negligente de una función hasta ahora considerada clave. Otro indicio acrecienta sus temores. Para la Consellería de Educación la nueva meta es la puesta en marcha de la evaluación diagnóstica. Siguiendo una directiva europea se va a introducir la evaluación del sistema a través de la medición del rendimiento del alumnado de ciertos cursos. Por su perspectiva, según sus declaraciones, estará enfocada hacia el aprendizaje de procesos,

por lo tanto el asesor considera que puede ser una buena oportunidad para instaurar una cultura evaluativa y así contribuir a las posibilidades de mejora. Y quién mejor que el DO para asumir o contribuir a promover esta iniciativa, pero curiosamente en todas las medidas impulsadas por la Consellería se refuerza al equipo directivo y se olvidan los Departamentos de Orientación. El sentido que tiene este olvido se le escapa pero implica un desaprovechamiento notorio de los servicios internos de Orientación.

## **XII. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y TEMAS EMERGENTES**

### **1. Aportaciones**

Tres circunstancias hacen especialmente relevantes los hallazgos procedentes de este estudio de caso.

En primer lugar, los datos han sido obtenidos seis años después de la configuración definitiva del sistema de orientación en Galicia (2001 – 2002). Es decir, que puede considerarse que el sistema está asentado y que tanto en lo que respecta a la evolución del modelo como a las fortalezas y debilidades de la estructura pueden inferirse tendencias bastante consolidadas. Los estudios previos, al haberse ubicado temporalmente al inicio de la generalización, han alertado de problemas que se vislumbraban de manera incipiente<sup>22</sup>.

En segundo lugar, el estudio de caso coincide con un periodo de cambio político que en el campo de la orientación está teniendo, en principio, efectos positivos al implementarse medidas destinadas a paliar algunas de las disfunciones, que tal y como pone de manifiesto nuestro estudio, están asentadas en la estructura del sistema e invalidan los prometedores propósitos que a nivel normativo persigue la función orientadora.

En tercer lugar, el arco temporal del estudio hace más complejo el diseño de la investigación e incrementa la necesaria contrastación de testimonios procedentes de múltiples fuentes de datos, sin embargo permite trazar el recorrido avanzado desde el

---

<sup>22</sup> La recogida de datos de los estudios de Sobrado, L. y Santos, M. (2004) y Zabalza, M. (2005) fue realizada en 2001 y 2002 respectivamente



origen del sistema de orientación hasta la actualidad, ofreciendo la oportunidad de investigar las consecuencias de las decisiones políticas y la evolución de los acontecimiento socioeducativos, algo imprescindible cuando se investigan sistemas sociales complejos como el sistema educativo y, dentro de éste, la parcela dedicada a la orientación.

Teniendo en cuenta tanto el enfoque metodológico como el marco teórico de nuestra investigación es posible señalar aportaciones relacionadas con el procedimiento de investigación y con la perspectiva de estudio de la orientación.

En relación con el procedimiento hay que destacar que la triangulación de fuentes de datos, especialmente con la inclusión del análisis documental, fortalece los hallazgos de tal modo que reafirma y, en otros casos, contrasta datos procedentes de los registros verbales. Como ya se dijo al inicio de la memoria, el carácter permanente de los datos documentales constituye un apoyo decisivo para indagar en periodos temporales alejados del presente.

Otra aportación importante se refiere a la triangulación de informantes, sobre todo a la inclusión de responsables políticos y de sujetos de otras audiencias no tenidas en cuenta en estudios previos como los asesores de formación permanente, la asociación profesional y educadores sociales<sup>23</sup>. El testimonio de los responsables políticos constituye una contribución decisiva porque permite acceder a explicaciones, razones y motivos de primera mano ya que proceden directamente de los protagonistas de las decisiones.

Con respecto a la triangulación metodológica hay que declarar los efectos positivos de una flexibilidad metodológica que ha hecho que sobre la base de unos procedimientos acordados de manera general para articular el estudio de casos múltiple, es decir las entrevistas a expertos y los grupos de discusión, se añadieran estrategias de recogida y validación de datos, como la entrevista estructurada y las comunicaciones electrónicas, que han incrementado la robustez de los hallazgos evitando la rigidez instrumental. En este sentido, hay que reconocer que la inclusión de versiones electrónicas de modalidades estratégicas de carácter cualitativo puede tener efectos muy positivos

---

<sup>23</sup> En esta parte de la investigación no se han recogido datos de las familias y las asociaciones que las representan, serán incluidas como informantes en la siguiente etapa.

agilizando el proceso de contraste y refuerzo de los datos y, desde luego, de validación de las interpretaciones.

Otra estrategia metodológica puesta en práctica y que tiene consecuencias relevantes para los hallazgos es el control cruzado de los datos. En el informe se han ido entretejiendo testimonios procedentes de audiencias diferentes y de procedimientos de recogida de datos diversos y se han presentado de manera contrastada o coincidente buscando ofrecer una visión poliédrica de todos los temas generados. Desde nuestro punto de vista, esta decisión metodológica enriquece el análisis al ofrecer un retrato polifónico de la orientación. Se ha intentado reflejar matices, ambivalencias, ambigüedades, contradicciones, fricciones entre deseos y limitaciones que han hecho posible acceder al complejo mundo de la práctica cotidiana de la orientación y que han sido especialmente útiles para captar la vivencia del modelo de orientación y las inquietudes y expectativas de sus artífices.

Con respecto al marco teórico desde el que se ha realizado el estudio de caso, nos gustaría incidir en los diferentes planos de indagación que se combinan en esta investigación y que ofrecen un mapa complejo de la orientación en Galicia.

Como ya se ha mencionado el estudio se ha planteado con una perspectiva diacrónica, lo que ha permitido captar la evolución acontecida y esta actitud teórica ha sido especialmente relevante para investigar temas novedosos como la gestión e implantación de la estructura de orientación, retratar la evolución del modelo y conocer el protagonismo que en su construcción han ido desplegando los diferentes sectores implicados así como las influencias facilitadoras y obstaculizadoras de los componentes de la estructura.

Desde la perspectiva sincrónica, nos encontramos con ajustes y modificaciones en el presente, por primera vez ligados a un cambio político, y es evidente que interesa valorar su significatividad y también valorar su proyección de futuro para contar con cierta visión prospectiva.

Es de resaltar que se aplica una perspectiva a la vez socio-política e interpretativa al estudio de la orientación. En primer lugar, es novedosa la visión contextualizada de la orientación que se maneja en el marco teórico, formando parte de un entramado de circunstancias y decisiones globales con un marcado carácter sociopolítico que, por una

parte trascienden lo educativo, como las referencias demográficas, presupuestarias, etc. pero que a la vez permiten entender de un modo más significativo el papel que se le otorga a la orientación en la compleja estructura del sistema educativo. En segundo lugar, el estudio de las motivaciones y de los factores que explican la toma de decisiones sobre el sistema de orientación constituye una novedad en Galicia y pone de manifiesto el vínculo entre lo educativo y lo político, refiriéndonos tanto a la política estructural como a la micropolítica. Desde una perspectiva interpretativa tiene pleno sentido preguntarse por el modelo subyacente y constituye una aportación indudable tratar de caracterizarlo de un modo poliédrico y vivencial, tal y como se ha intentado en este estudio de caso.

Otra característica de la perspectiva de estudio que por primera vez aparece explicitada y que constituye una aportación indiscutible es el vínculo entre orientación y equidad. En este sentido el abordaje conjunto de cuestiones relativas a la coordinación entre servicios, a la sectorización y a la normalización permite situar el equilibrio entre calidad y equidad en un contexto social más amplio, en el que las implicaciones de lo comunitario y lo interinstitucional ofrecen una imagen de la orientación más acorde con las sociedades globalizadas en las que vivimos. La inclusión de los servicios sociales de los Ayuntamientos y el papel de las ONGs son, por ejemplo, una muestra de este tipo de perspectiva de trabajo más en red hacia la que se camina.

No obstante hay que considerar, como se puso de manifiesto en las consideraciones iniciales que abren esta memoria de investigación, que tanto por lo ambicioso del enfoque como por la premura de tiempo con que se ha realizado la investigación, sería conveniente completar y contrastar datos, como los siguientes:

- Acompañar todos los datos procedentes del análisis documental con comentarios más valorativos y no meramente descriptivos. Un dato específico que consideramos de especial interés es el de conseguir información reciente sobre los municipios de menos de 2000 habitantes. Este dato es fundamental para entender y explicar el mapa escolar y el sistema de adscripción.
- Sería necesario ampliar la revisión de la normativa poniendo especial atención en lo referido a los Departamentos de orientación en centros específicos de educación especial, a la atención temprana, al Reglamento orgánico de los

centros públicos integrados, y a las Circulares Anuales en las que se va fijando las líneas de actuación de los Departamentos de Orientación.

- Estudiar con detenimiento el acceso a los DOs de Primaria, analizando el baremo de los concursos de traslados para cubrir las plazas de orientadores/as.
- Hacer un seguimiento de la oferta formativa oficial para orientadores/as y tutores/as con el fin de conocer y valorar su evolución
- Respecto de la inminente ampliación de la red de DOs, sería conveniente conocer el número de Departamentos de Orientación que se prevé crear bajo la modalidad de departamento compartido, revisando el catálogo de puestos de trabajo.

## **2. Conclusiones**

A modo de síntesis se presenta una lista resumida de las conclusiones más relevantes:

### **a) El Proceso de diseño e implantación de las nuevas políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela**

- El diseño e implantación de los servicios de orientación adaptados a las exigencias que planteaba la LOGSE se realizó tardíamente y con ciertos titubeos. Su regulación es de 1998 mientras que los aspectos organizativos y funcionales de la tutoría ya se habían regulado en 1996, fundamentalmente, en los reglamentos orgánicos de las respectivas etapas educativas. La indecisión que caracterizó a la Administración educativa se evidencia, fundamentalmente, en la publicación de varias propuestas diferentes entre los años 1996 y 1997.
- Las principales novedades del modelo institucional gallego aluden a las tres características siguientes: la creación de DO en los centros de educación Infantil y Primaria y en los centros de Primaria de 12 o más unidades; la especialización de los servicios externos, que abarcan en su actuación la provincia y todos los centros de enseñanza no universitaria, incluidos los centros específicos de educación especial; el otro rasgo diferencial es que los orientadores y orientadoras de los DO no asumen tareas docentes.

- Los motivos que explican esta opción son, según el responsable político del diseño e implantación del sistema, de diversa naturaleza: la apuesta por los servicios internos apoyada en la convicción de que permitiría superar algunos de los inconvenientes de los servicios externos; sobre todo se pretendía la promoción de una acción orientadora educativa e integrada en la actividad cotidiana de los centros; dar una respuesta más adecuada a las características de dispersión geográfica de los centros y complicada orografía que dificultaban los desplazamientos; extender los beneficios de los servicios internos a los centros que impartían las primeras etapas educativas, rompiendo así el trato desigual que significaba la implantación de servicios internos únicamente en las etapas de educación Secundaria; adoptar un modelo más acorde con las tendencias estudiadas en los sistemas de orientación de los países europeos; evitar la duplicación y el solapamiento de funciones entre los servicios externos e internos; aprovechar el numeroso grupo de titulados en psicología y pedagogía existentes entre los maestros que podían asumir tareas de orientación especializada; los recursos económicos, se trataba de conciliar la mejor decisión técnica con los recursos disponibles. La no atribución de docencia a los profesionales de la orientación fue un tema de debate que se planteó por los sindicatos y en el que la Consellería desde el principio estuvo de acuerdo.
- La oposición a la nueva configuración de los servicios de orientación procedió de los miembros de los EPSAs (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo), apoyados por los sindicatos. Estos profesionales fueron recolocados en los EOE, los nuevos equipos externos, y en los Departamentos de Orientación de Secundaria.
- La implantación de Departamentos de Orientación y de los servicios externos, denominados Equipos de Orientación Específicos (EOEs) se inició en el curso 1998-1999. La red de Departamentos de Orientación se construyó de forma progresiva y se concluyó en el curso 2001-2002, al final del proceso había creados 574 Departamentos de Orientación (331 en Institutos de Educación Secundaria y centros públicos integrados y 243 en Colegios de Educación Infantil y Primaria). En lo que respecta a los EOE, se crearon cuatro uno por cada provincia. Cada uno disponía de ocho especialistas, ascendiendo el número total a 34. No obstante, en el año 2001-2002 no se habían dotado todas las

plazas previstas. En la territorialización y dotación de personal de los Equipos de Orientación no se tuvo en cuenta las diferencias existentes en la población escolar de las cuatro provincias. Independientemente de esta circunstancia que condiciona las posibilidades de intervención de los EOE y que exige una mayor dotación en función del volumen de población a atender, se optó por equipos con el mismo número de profesionales y con la provincia como sector de intervención<sup>24</sup>.

- La creación de DOs únicamente en los centros de 12 o más unidades no fue una respuesta adecuada a una de las características más sobresalientes de la red de centros: su dispersión geográfica y su tamaño; sobre todo en las provincias de Lugo y Ourense. La dotación de profesorado de apoyo (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) no respondió a las necesidades del sistema. El descenso de la población escolar y la reducción de número de centros, especialmente aquellos con menos unidades y ubicados en poblaciones rurales, ha contribuido indirectamente al descenso de la ratio de centros adscritos que tenían asignados algunos departamentos de orientación.
- En resumen, la planificación de la red de servicios de orientación no se ha basado en las características demográficas y territoriales de Galicia. En el período estudiado se ha producido una pérdida continua de población escolar con la consiguiente reducción del número de centros educativos. Esta circunstancia, ajena a la política educativa, ha contribuyó al descenso del número de centros adscritos a los departamentos de orientación. Una vez más conviene indicar que sería necesario contar con datos demográficos por provincias para tener evidencias más concretas.
- Al final del proceso de implantación de los servicios de orientación se habían creado un total 574 departamentos. De ellos, 331 correspondientes a los centros de Educación Infantil y Primaria se habían dotado con maestros/as. La recolocación de los profesionales de los 35 EPSAs existentes aportó 52 psicólogos, 55 pedagogos, 40 especialistas en audición y lenguaje y 4 asistentes sociales; es decir, un total de 151 profesionales. En consecuencia tanto la

---

<sup>24</sup> Sería conveniente que los datos relativos a la población se presentaran por provincias en las siguientes fases de la investigación para aportar evidencias en esta línea.

aportación de profesionales de los EPSAs, 151, como la conversión de 331 maestros/as en orientadores aminoraron, sin duda, la partida presupuestaria reservada a personal.

- La provisión de orientadores en Infantil y Primaria se ha venido realizando a través de un concurso de traslados en el que se ha considerado un mérito preferente estar en posesión de una de las siguientes titulaciones: Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía. A las plazas de Secundaria se accede, al igual que en el resto del Estado, a través de la especialidad de Psicología y Pedagogía. De esta forma, se genera un doble sistema de acceso que se traduce en diferencias de estatus y salario. Lo que también marca diferencias en relación con otra característica profesional, la experiencia docente previa; los orientadores de Primaria, a diferencia de los de Secundaria, disponen de este bagaje experiencial.
- Los recursos económicos destinados a la orientación han sido a todas luces insuficientes. Como manifestó el responsable político del diseño e implantación del sistema de orientación gallego, se trataba de conciliar las mejores decisiones técnicas con los recursos disponibles. Esta restricción de recursos condicionó la ampliación de la red de departamentos de orientación a los centros de infantil y primaria de menos de 12 unidades y a los centros de educación especial, favoreció el recurso a la adscripción de los centros y limitó la creación de servicios externos y su dotación de profesionales sin considerar el volumen de la población a atender. La cicatería en los recursos presupuestarios también puede explicar el lento calendario de implantación de los departamentos de orientación, que no llegaría a completarse hasta el curso 2001-2002. Parece evidente, que, sin contar con los recursos económicos necesarios, la orientación no constituyó una prioridad de la política educativa. Como tampoco lo ha sido el apoyo a los centros educativos del medio rural, que en relación con la orientación han sido los más desatendidos.
- El incremento de la población inmigrante ha abierto un nuevo campo de actuación para los servicios de orientación. En las instrucciones anuales para los servicios de orientación se ha incorporado la intervención con el alumnado inmigrante como un tema prioritario. Al mismo tiempo se implantan medidas

específicas para la atención a este alumnado con programas específicos de intervención y en los últimos cuatro años se han editado materiales de apoyo para estos colectivos.

- A la vista de la evolución de algunos de los indicadores educativos (tasas de fracaso escolar, tasa de idoneidad) relativos a los resultados escolares, cabe concluir que es necesario reforzar e incrementar medidas de apoyo que favorezcan una mayor equidad e igualdad. En este empeño, la orientación puede jugar un papel importante. Para ello es preciso la ampliación de la red de los servicios de orientación, una mayor dotación de recursos humanos y una mejora de la acción orientadora en los distintos niveles de intervención en los que se estructura, incluyendo la tutoría.

#### **b) El sistema de orientación resultante (grado, contenido y sentido del cambio)**

- La normativa dibuja un sistema de orientación asentado en tres pilares: la tutoría, los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Específicos. En las funciones y principios que inspiran el sistema subyace un modelo teórico que entiende la orientación como un proceso presente en todas las etapas educativas, como una actividad educativa y preventiva, ligada a la función docente, compartida por el profesorado y los especialistas. La labor de los orientadores/as de los departamentos se define con funciones de amplio espectro que abarcan las dimensiones terapéutica, educativa, preventiva, curricular y que lo presentan fundamentalmente como un asesor. La tutoría adquiere el rango de actividad educativa planificada y, por lo tanto, integrada en la oferta educativa del centro dentro del Proyecto Curricular de Centro. Funcionalmente, al tutor se le asignan cometidos relativos al profesorado, al alumnado y a las familias. Los Equipos de Orientación Específicos se configuran como servicios especializados en la atención a determinadas necesidades educativas especiales (motóricas, sensoriales, trastornos de conducta, de desarrollo, sobredotación) y en orientación profesional. En su composición figuran otros profesionales como el educador/a o trabajador/a social que afrontan las funciones de relación y canalización de ciertas problemáticas de carácter socioeconómico. Territorialmente, su ámbito de actuación es la provincia y su desempeño se extiende a todas las etapas



educativas de la enseñanza no universitaria y a los centros de educación especial.

- La práctica real dista de la que se prescribe en la normativa. La orientación no presenta continuidad en las distintas etapas educativas. La limitación de crear departamentos de orientación únicamente en centros de 12 o más unidades y el mecanismo de adscripción seguido, ha significado una menor dotación de recursos en las primeras etapas de la educación. Esta modalidad organizativa de los Departamentos de Orientación no garantiza ni la cobertura a la totalidad de los centros ni las condiciones necesarias para el desarrollo de la orientación, tal y como se define normativamente. El número de centros adscritos y las etapas educativas que atienden algunos departamentos (Infantil, Primaria, ESO, bachillerato, FP) imposibilitan una acción orientadora interna y preventiva. A todo esto se suma que los servicios externos carecen de canales institucionalizados para realizar una intervención interna fluida y eficaz. Estas condiciones favorecen las características más negativas del funcionamiento de los servicios externos.
- La ubicación de los profesionales de la orientación en los centros educativos ha tenido repercusiones inmediatas en el enfoque dado a la labor que ha evolucionado hacia formas de actuación más preventivas y colaborativas. Parece haberse cumplido uno de los principales propósitos perseguidos con la implantación del apoyo interno: la inclusión de la orientación en la vida de los centros. Aunque todavía pervive una aproximación clínica, mucho más acusada en los Equipos de Orientación Específicos. La formación inicial, diferenciada en función de las titulaciones, es valorada como un factor que condiciona la práctica orientadora; la visión más clínica corresponde a los titulados en psicología. Por otra parte, se evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre los miembros del DO y entre el orientador/a y los tutores/as para el buen funcionamiento de la orientación, así como el papel decisivo que cumple el respaldo del equipo directivo.
- Las expectativas del profesorado también están evolucionando, ya no sólo esperan que los especialistas solucionen las problemáticas del alumnado sino que también empiezan a valorar las funciones de asesoramiento colaborativo.

- Se observan diferencias entre Primaria y Secundaria respecto de la credibilidad otorgada a los profesionales de la orientación y al tipo de demandas que se les reclaman desde el profesorado. También se observan diferencia en la percepción de la labor profesional entre orientadores/as de Primaria y Secundaria, estos últimos hacen declaraciones explícitas del agobio que les supone el cúmulo de tareas y hacen una petición matizada de protocolos de actuación que respeten la idiosincrasia de cada centro.
- Hay una tendencia curiosa entre los diferentes niveles de la acción orientadora que lleva a declarar por parte del nivel superior que no se realiza todas las tareas que se debiera en el correspondiente nivel inferior. Esto declaran los orientadores/as con respecto a los tutores/as. Y lo mismo manifiestan los inspectores con respecto a las demandas que los orientadores/as plantean a los especialistas de los EOE.
- El ejercicio de la tutoría presenta diferencias en las distintas etapas educativas, alcanzando un desarrollo más óptimo en Primaria. En la ESO, a pesar de la existencia de un horario semanal para la tutoría grupal, su práctica encuentra diversos obstáculos relacionados con la falta de formación y de actitudes positivas por parte del profesorado, con la falta de reconocimiento a nivel de incentivos y con la carencia de tiempo para el trabajo colaborativo entre tutores/as y orientadores/as. En el Bachillerato a los obstáculos anteriores hay que sumar la ausencia de un horario específico para la tutoría grupal. También se apunta la necesidad de disponer de propuestas curriculares para el desarrollo de la tutoría, sobre todo en la ESO y en el Bachillerato. Las diferencias en el desarrollo de la acción tutorial en las distintas etapas se justifican por parte de los informantes, en la formación inicial y en las actitudes del profesorado; ambas características juegan un papel más positivo entre el profesorado de Infantil y Primaria. En caso de Secundaria la actitud y formación suelen tener una dimensión menos facilitadora de todo lo que implica la acción tutorial.
- Los hallazgos de nuestra investigación evidencian una clara infradotación de los recursos económicos y humanos necesarios para garantizar la cobertura de los servicios de orientación y apoyo. Tanto la red de Departamentos de Orientación y el número de orientadores, como la dotación de especialistas de

los EOEes son insuficientes para desenvolver las funciones que le son asignadas, sobre todo aquellas que inciden en una acción más preventiva y educativa; e incluso, en el caso de los servicios externos, son un impedimento para poder asumir sus tareas normales ya que no pueden atender el flujo de demandas que reciben. Los participantes en nuestro estudio coinciden en la necesidad de extender los Departamentos de orientación a la mayoría de los centros de Infantil y Primaria y de dotar con más orientadores/as algunos centros de Secundaria. En relación con los EOEes, se reclama que su dotación de especialistas debería de ser acorde con la población escolar de cada provincia, sin olvidar la dispersión geográfica de la red escolar de cada provincia. También se consideran necesarios más especialistas en Audición y Lenguaje y pedagogía terapéutica. Como ya se comentó, la actual Administración Educativa esta tomando medidas destinadas a corregir algunas de estas disfunciones.

- La no atribución de docencia a los orientadores y orientadoras de los DO es objeto de diferentes valoraciones. En general y de una manera más destacada por parte de los orientadores/as de Primaria, la experiencia docente previa es valorada como un haber importante por el conocimiento que proporciona del aula y por la credibilidad que proporciona ante el profesorado. Desde la administración educativa actual se considera que es una cuestión que habría que replantear. La mayoría de los informantes de Secundaria estiman que dada la cantidad de funciones a desarrollar lo más conveniente es la no asignación de tareas docentes. Otros consideran que debería de plantearse la docencia con carácter voluntario.
- Respecto de la coordinación con los Servicios Sociales y Sanitarios, nos encontramos con disparidad de experiencias, positivas en el caso de los EOEes y de los centros educativos específicos y negativas para los centros regulares. La Atención Temprana es el gran tema por resolver en la complicada colaboración entre Consellerías. Respecto de los Servicios Sociales Municipales la colaboración es discrecional y depende tanto de los recursos humanos de los Ayuntamientos como de la voluntad para coordinarse por parte de los responsables de los DOs. En Secundaria se observa la progresiva ocupación de

tiempos para la tutoría por ONGs, con temas apropiados pero sin garantías de conocimiento y coordinación con el profesorado responsable.

### **c) Valoraciones de los destinatarios sobre el sistema de orientación**

El sistema de orientación recibe una valoración global positiva por parte de todos los participantes, aunque matizada en función de sus limitaciones prácticas y en función de las etapas educativas. La extensión de los Departamentos de Orientación a Infantil y Primaria es uno de los avances mejor valorados. Entre las cuestiones organizativas y estructurales más disfuncionales se apuntan las siguientes:

- En Infantil y Primaria, la limitación de crear Departamentos de Orientación únicamente en los centros de 12 o más unidades.
- La desigualdad entre los orientadores/as de Primaria y Secundaria que se traduce en diferencias en el acceso, la experiencia docente, la dotación del DO, y las condiciones laborales.
- La tutoría presenta importantes obstáculos para su desarrollo, sobre todo en la educación Secundaria: la formación y las actitudes del profesorado, la ausencia de trabajo colaborativo entre tutores y orientadores, la carencia de espacios temporales para su realización y la falta de reconocimiento institucional.
- La existencia de un sólo orientador en los IES independientemente del tamaño y de las problemáticas específicas del centro.
- La falta de especialistas en Audición y Lenguaje.
- La coordinación de la labor orientadora entre centros, a nivel comarcal, a nivel provincial y de la Comunidad Autónoma.
- La mejorable coordinación con otros servicios sociales, sanitarios municipales o autonómicos.
- La atención temprana carece de los cauces apropiados para su desarrollo.
- En relación con los servicios externos, los EOE, se reconoce el papel de asesoramiento y apoyo a los DOs y porque puede aportar coordinación entre

ellos, pero es imprescindible el incremento de los profesionales para que hagan realidad las implicaciones colaborativas y preventivas de sus funciones y puedan ocuparse de otras acciones de apoyo a los departamentos de orientación, como por ejemplo la elaboración de materiales. Además resultan insuficientes por su infra dotación de especialistas poco acorde con la población escolar a atender y la red de centros de cada provincia.

- Se demanda una formación en ejercicio basada en el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias y una formación previa a la incorporación al puesto para los orientadores/as de Infantil y Primaria menos puntual y más continua.
- La burocracia es un obstáculo que se traduce en tareas concretas tanto en la labor de los orientadores de Primaria como en los profesionales de los Equipos Específicos.
- Por último se manifiesta la insatisfacción por la ausencia de procedimientos efectivos para controlar prácticas no deseadas tanto entre tutores/as, orientadores/as como equipo directivo.

### **3. Temas emergentes**

El análisis de los datos ha sacado a la luz cuatro posibles áreas de indagación futura que permitirían profundizar en cuestiones claves que por su trascendencia deberían ser objeto de estudio preferente.

- 1) El desempeño cotidiano de las labores de orientación, tanto de los servicios internos como externos, y de las labores de tutoría en las diversas etapas y en los diferentes tipos de centros y, por tanto, la construcción experiencial que se realiza del modelo de orientación y la articulación organizativa en que se inscriben tanto el desempeño de la labor como la definición vivencial del modelo.
- 2) Los cauces formales e informales en los que se produce el desarrollo profesional de orientadores/as y tutores/as.
- 3) La interconexión y coordinación entre entidades y profesionales dentro del sistema educativo y fuera del sistema educativo, en ámbitos institucionales y

comunitarios, y la permeabilidad del sistema de orientación ante iniciativas propias de las sociedades globalizadas como el trabajo en red, la desregulación, la privatización, etc. para hacer posible la normalización y la compaginación del conflictivo binomio equidad/calidad.

- 4) La constitución postmoderna de las identidades sociales y los retos que plantea a tutores/as y orientadores/as relacionados con la indivualización de los problemas sociales, la democratización del saber, la desvinculación, la multiculturalidad, la digitalización de la cultura, etc.

Por último, en un sistema educativo bifurcado como el nuestro sería de indudable interés explorar qué sucede con la orientación en la red de centros concertados. Una investigación en esta línea sería clave para avanzar hacia la compaginación de equidad y calidad y buscar antídotos contra la creciente guetización educativa.

## EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Elena Martín Ortega (Coord.), María Luna Chao, Jesús Manso Ayuso,  
Ana Martín Moreno y Mariana Andrea Solari Maccabelli  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## INDICE

I. METODOLOGÍA .....	464
1. Análisis documental .....	464
2. El estudio de campo .....	464
II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA.....	469
1. Indicadores del contexto.....	470
2. Indicadores y categorías de análisis sobre las políticas públicas de la Comunidad Autónoma en educación en el momento de gestación del sistema actual.....	474
III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA .....	500
1. Factores que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE (motivos, referentes o criterios de cambio).....	500
2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.....	507
IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO.....	511
V. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO.....	514
1. Valoración del sistema vigente. ....	514
2. La orientación en las zonas rurales .....	520
3. La Educación Primaria.....	520
4. Departamentos de Orientación .....	521
5. Valoración sobre otros aspectos del sistema de orientación vigente .....	524
6. Valoración de la propuesta de cambio. ....	525
VI. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE.....	531
VII. CONCLUSIONES.....	537



## I. METODOLOGÍA

### 1. Análisis documental

Para la realización del análisis documental se consultaron diversas fuentes.

Los indicadores generales sobre extensión, número de habitantes y densidad de población se extrajeron del Anuario Estadístico de 2008 del Instituto Nacional de Estadística (INE); los indicadores de PIB per cápita se consultaron en el INE Contabilidad Regional de España; las tasas de empleo y paro y alfabetización se extrajeron de la Encuesta de Población Activa (EPA) del IV trimestre de 2007 del INE; los indicadores sobre nivel de estudios de la población adulta, tasas netas de escolarización por etapas, la esperanza de vida escolar y las tasas de repetición por etapas se consultaron en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2007) del Instituto de Evaluación (IE); la población escolar y las tasas de alumnado inmigrante se extrajeron de la Oficina estadística del Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deportes (avance del curso 2006/07); por último, el indicador sobre tasas de fracaso escolar se consultó en la edición 2008 de “Las cifras de la educación en España” del Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deportes.

La información sobre la política educativa que se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid se extrajo de la legislación tanto anterior como posterior a la transferencia de competencias a las Comunidades. Se consultaron los BOE y BOCM así como las Instrucciones y Circulares vigentes.

### 2. El estudio de campo

La realización del estudio de campo en el caso de la Comunidad de Madrid (CM) ha estado condicionada por la peculiaridad de su papel en esta investigación. En el momento de diseñarse el estudio, la CM desempeñaba un papel de instancia de referencia. Es decir, era el ejemplo de la comunidad en la que seguía vigente el modelo de orientación propuesto por la LOGSE, en comparación con el cual se analizarían el resto de modelos de las comunidades incluidas en el trabajo de investigación.

En el mes de junio de 2008, la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid anuncia en una reunión de directores de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en cambio en la forma en que viene funcionando la orientación en estas etapas. En concreto, comunica que a partir del 1 de septiembre de 2008 estos colegios contarán con un orientador.

Este anuncio, que supone una decisión de cambio muy relevante en el modelo de orientación de la CM lleva a los responsables de la investigación a considerar que el enfoque de la misma en esta comunidad debe también modificarse, focalizando el análisis en el modelo que sustenta la nueva propuesta.

Sin embargo, la situación se hace más compleja cuando, apenas un mes después, la Consejería de Educación anuncia que paraliza esta decisión para abrir un periodo de reflexión tras el cual se tomará una decisión sobre el futuro de los Equipos Generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Entre ambas decisiones, los EOEPS de Madrid, a los que pronto se unieron otros profesionales de la red de orientación de la Comunidad, mostraron su total desacuerdo con la propuesta. Este desacuerdo llevó a medidas de protesta respaldadas por la inmensa mayoría del colectivo y a la creación de una Coordinadora que ha coordinado a estos profesionales y lo sigue haciendo hasta el momento. Por otra parte, muchos otros colectivos e instituciones mostraron también su oposición a la medida y su apoyo a los equipos.

El contexto de la investigación vuelve por tanto a modificarse y se plantean dos grandes dificultades. La primera se refiere al hecho de que se trata de una situación de enorme ambigüedad, ya que no hay un nuevo modelo que se ponga en marcha de hecho, pero sí podría interpretarse como el modelo hacia el cual la CM desea evolucionar. Los tiempos que van transcurriendo constituyen la segunda dificultad, ya que pasan cuatro meses en esta situación de incertidumbre que impide recoger los datos del estudio de campo en las fechas previstas.

Una vez valoradas estas dificultades por parte del equipo de investigación, se consideró que lo más interesante para el estudio era centrar el trabajo en la CM en la propuesta de cambio para poder analizar algo tan interesante como la gestión de las políticas educativas en tiempo real, aunque ello suponga modificar el plan previsto inicialmente.

No obstante, el trabajo de campo se acota a un número menor de entrevistas de las que estaban incluidas en el diseño original. En primer lugar por razones de tiempo. Ha sido necesario llevar todas ellas a cabo en el primer trimestre del curso. Por otra parte, al tratarse de una propuesta de cambio que no se ha puesto en marcha, no es posible valorar el grado de satisfacción de los implicados en el proceso de orientación. Se decidió, por lo tanto, llevar a cabo las entrevistas con representantes de los principales sectores de la comunidad escolar que pudieran valorar con información suficiente la propuesta de cambio.

### *2.1. Participantes*

En concreto se han llevado a cabo ocho entrevistas con las personas que a continuación se indica:

- Representante de la Asociación Madrileña de Orientación y Psicopedagogía (AMOP)
- Representante de la Federación de Padres de Alumnos “Giner de los Ríos”, que forma parte de CEAPA.
- Representantes de la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, que forma parte de CONCAPA
- Representante de los Equipos Generales en la Coordinadora de la Red de Orientación de la Comunidad de Madrid, creada a raíz del conflicto entre EOEPs y CM
- Representante de los Equipos de Atención Temprana (EATs) en la Coordinadora de la Red de Orientación de la Comunidad de Madrid.
- Técnicos de la Consejería de Educación de la CM, responsables de la orientación en Educación Infantil y Primaria.
- Técnico de la Consejería de Educación de la CM, responsable de la orientación en Educación Secundaria
- Representante del sindicato Comisiones Obreras (CCOO), experto en el tema de orientación. Se eligió este sindicato ya que es el que ha mantenido una posición más activa en el debate de la propuesta de la CM.

## *2.2. Procedimiento de recogida de datos*

Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos con el fin de mantener una estructura común en todas las entrevistas para poder comparar la información, pero también lo suficientemente flexible como para permitir plantear preguntas distintas en cada caso que respondían a las diferencias entre los diversos interlocutores. El guión de las entrevistas se recoge en el Anexo I de este documento.

Todas las entrevistas se realizaron personalmente por la directora del equipo de investigación de Madrid y otro miembro del equipo, que varió en cada caso. La presencia de una misma investigadora en todas las entrevistas tuvo la ventaja de poder plantear preguntas relacionadas con lo que los entrevistados iban diciendo, independientemente de que estuvieran o no previstas en el guión. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los entrevistados. En el Anexo II figuran las transcripciones de las mismas. La duración de las entrevistas fue de dos horas aproximadamente.

En el caso de las entrevistas con la Administración, se solicitaron a la Viceconsejera y a la Subdirección de General de Centros de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial. No se obtuvo respuesta de ninguna de las dos instancias a pesar de la reiteración de las mismas, lo que retrasó la recogida de datos mucho más allá de lo que hubiera sido deseable. Finalmente, se entró en contacto con la Directora General de Educación Infantil y Primaria que autorizó la entrevista con sus técnicos. Asimismo, se llevó a cabo una reunión con un responsables del Servicio de Educación Secundaria y Bachillerato, que, si bien no pudo ser grabada ya que no se había obtenido la autorización oficial de la subdirección correspondiente por problemas de tiempo, resultó muy útil para conocer la posición de la Consejería de Educación en lo relativo a la orientación en los centros de secundaria.

La entrevista con el representante de CCOO se hizo por teléfono y tampoco pudo ser grabada. No obstante, el resumen que se hizo de la misma fue revisado por el entrevistado como en los otros casos y figura igualmente en el Anexo correspondiente.

### 2.3. Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas de acuerdo a las dimensiones teóricas que vertebran el conjunto del estudio, que se han expuesto en el apartado de Metodología. Para la interpretación de los datos se ha seguido la estrategia de *Interpretación Directa* (Stake, 1998). Esta estrategia de análisis produce inferencias de un nivel inferencial bajo, es decir, muy cercanas a los datos y por tanto de mayor poder descriptivo que interpretativo. En esta fase de la investigación, se consideró más adecuado mantenerse en este nivel de interpretación, ya que las inferencias más elaboradas deberán formularse en la fase de comparación entre los cinco estudios de caso.

Para aumentar la validez de los datos, se ha enviado a los entrevistados los resultados del análisis para comprobar que no habían sido interpretados erróneamente.

La información obtenida en las entrevistas se ha relacionado siempre que ha sido posible con los datos del análisis documental en la interpretación de los resultados que se presentan en los siguientes apartados del informe.

Estos resultados se organizan en tres apartados: la gestación del modelo, su descripción y la valoración que sobre él se realiza. En cada uno de estos ámbitos, se señalarán las opiniones de los distintos representantes que han participado en las entrevistas.

## **II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA**

En esta segunda parte de los datos de la Comunidad de Madrid se presentan, como en el resto de las comunidades, una serie de indicadores relativos al contexto social y educativo. Para interpretar la situación del sistema de orientación y apoyo a la escuela y para poder establecer comparaciones con otros modelos, es importante partir de una descripción rigurosa de determinados aspectos de la realidad en la que este sistema se sitúa y al que intenta dar respuesta.

Se presentan en primer lugar indicadores sociodemográficos y posteriormente los que responden de forma más directa al sistema escolar. En el caso de la Comunidad de Madrid no es posible establecer dos momentos temporales, como se ha hecho en el resto de las comunidades, ya que en Madrid todavía no se ha producido ningún cambio en la orientación y sigue vigente el modelo de la LOGSE. Los datos sociodemográficos son los más recientes con los que se cuenta; en general del año 2007. En el caso de las actuaciones educativas, se han recogido todas las normas que siguen vigentes en el momento actual. Algunas de ellas se elaboraron por parte del Ministerio de Educación cuando no se habían transferido las competencias. Otras, después de 1999, responden ya a la etapa en la que la Administración educativa competente era ya la Comunidad de Madrid.

## 1. Indicadores del contexto

### I.1. Indicadores generales

Indicador		2007
<b>I.1.1. Indicadores demográficos y territoriales:</b>		
I.1.1.1. Extensión	Km <sup>2</sup>	8.028 Km <sup>2</sup>
I.1.1.2. Número total de habitantes		6.081.689
I.1.1.3. Densidad de la población	habitantes por Km <sup>2</sup>	757,55 habitantes por Km <sup>2</sup>
I.1.1.4. Distribución de la población		
- Distribución de los municipios atendiendo a su tamaño	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hasta 5.000 habitantes:</li> <li>○ De 5.001 a 10.000 habitantes:</li> <li>○ De 10.001 a 20.000:</li> <li>○ De 20.001 a 30.000:</li> <li>○ De 30.001 a 50.000:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hasta 5.000 habitantes: 104</li> <li>○ De 5.001 a 10.000 habitantes: 31</li> <li>○ De 10.001 a 20.000: 14</li> <li>○ De 20.001 a 30.000: 4</li> <li>○ De 30.001 a 50.000: 8</li> </ul>
- Tasa de población en municipios de menos de 5.000 habitantes	% (habitantes)	6,01 % (365.675 habitantes)
AD.I.1.1.5. Tasa de inmigración	% (19.693, de los cuales son varones 9.665 y 10.028 son mujeres)	14,25 % (866.910, de los cuales son varones 435.985 y 430.925 son mujeres)
AD.I.1.1.6. Otras peculiaridades poblacionales (siempre que sean de interés para el tema que nos ocupa)		
<b>AD.I.1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad:</b>		
AD.I.1.2.1. PIB per capita <sup>1</sup>	€	29.965 €
I.1.2.2. <i>Coficiente Gini</i>		

<sup>1</sup> En España en el año 2007 es 23.396 €

Indicador					2007			
<b>I.1.3. Tasas de empleo y paro</b>								
- Totales		Varones	Mujeres	Total		Varones	Mujeres	Total
	Tasa de empleo				Tasa de empleo	69,56	51,89	59,83
	Tasa de paro				Tasa de paro	5,35	7,97	6,38
- Para la población menor de 25 años	Tasa de empleo	Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	Varones	Mujeres	Total
	16 -19 años				16 -19 años	20,06	20,02	20,04
	20 - 24 años				20 - 24 años	59,88	54,22	57,08
	Tasa de paro	Varones	Mujeres	Total	Tasa de paro	Varones	Mujeres	Total
	16 -19 años				16 -19 años	28,15	27,91	28,03
	20 - 24 años				20 - 24 años	11,48	15,25	13,29
- Para la población extranjera								



## I.2. Indicadores educativos

Indicador		Actualizados <sup>2</sup>
I.2.1. Tasas de analfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Total:</li> <li>○ Hombres:</li> <li>○ Mujeres:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Total: 0,8</li> <li>○ Hombres:0,4</li> <li>○ Mujeres: 1,2</li> </ul>
I.2.2. Nivel de estudios de la <i>población adulta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educación primaria/inferior:</li> <li>○ ESO:</li> <li>○ Educación secundaria post-obligatoria:</li> <li>○ Educación superior:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educación primaria/inferior: 19,2</li> <li>○ ESO: 17,9</li> <li>○ Educación secundaria post-obligatoria: 26,5</li> <li>○ Educación superior: 36,4</li> </ul>
I.2.3. Población escolar	Alumnos	973.248 alumnos
I.2.4. Tasas netas de escolarización por etapas	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Infantil (6 años):</li> <li>○ Primaria (11 años):</li> <li>○ Secundaria obligatoria (15 años):</li> <li>○ Sólo en Post-obligatoria (17 años):</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Infantil (6 años): 97,8</li> <li>○ Primaria (11 años): 98,2</li> <li>○ Secundaria obligatoria (15 años): 93,8</li> <li>○ Sólo en Post-obligatoria (17 años): 62,9</li> </ul>
I.2.5. Resultados escolares:		
I.2.5.1. <i>Esperanza de vida escolar</i> a los 6 años		15,0
I.2.5.2. Tasas de repetición	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educación Primaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4º curso:</li> <li>- 6º curso:</li> </ul> </li> <li>○ Secundaria obligatoria <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º curso:</li> <li>- 2º curso :</li> <li>- 3º curso :</li> <li>- 4º curso :</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educación Primaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4º curso: 5,1</li> <li>- 6º curso: 6,6</li> </ul> </li> <li>○ Secundaria obligatoria <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º curso:</li> <li>- 2º curso : 9,9</li> <li>- 3º curso : 18,1</li> <li>- 4º curso : 12,2</li> </ul> </li> </ul>
I.2.5.3. Tasas de absentismo escolar		
I.2.5.4. Tasas de fracaso escolar: alumnado que	○ Total:	○ Total: 25,2

<sup>2</sup> Última información estadística oficial consolidada y publicada por la Administración Central.

Indicador		Actualizados <sup>2</sup>
termina la escolaridad sin titulación de ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres:</li> <li>○ Mujeres:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres: 30,2</li> <li>○ Mujeres: 19,7</li> </ul>
I.2.5.5. Proporción de la población que sigue estudios universitarios y FP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Técnico superior:</li> <li>○ Diplomado:</li> <li>○ Licenciado:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Técnico superior: 16,7</li> <li>○ Diplomado: 16,7</li> <li>○ Licenciado: 28,8</li> </ul>
I.2.6. Tasas de alumnado inmigrante (por etapas; comparación pública/privada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Total: % ( alumnos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos:</li> <li>- En centros privados:</li> </ul> </li> <li>○ Infantil: % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos:</li> <li>- En centros privados:</li> </ul> </li> <li>○ Primaria: % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos:</li> <li>- En centros privados:</li> </ul> </li> <li>○ Secundaria Obligatoria: % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos:</li> <li>- En centros privados:</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Total: 12,37 % (120.400 alumnos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 17,16</li> <li>- En centros privados: 6,77</li> </ul> </li> <li>○ Infantil: 9,25 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 13,54</li> <li>- En centros privados: 5,06</li> </ul> </li> <li>○ Primaria: 15,41 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 22,32</li> <li>- En centros privados: 7,53</li> </ul> </li> <li>○ Secundaria Obligatoria: 13,99 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 19,12</li> <li>- En centros privados: 8,17</li> </ul> </li> </ul>
I.2.7. Otros indicadores o aspectos relevantes y actuales que, a juicio del equipo de cada Comunidad Autónoma, afecten a la educación y la orientación.		

## 2. Indicadores y categorías de análisis sobre las políticas públicas de la Comunidad Autónoma en educación en el momento de gestación del sistema actual

*Gasto público en educación*

*Mapa escolar*

Indicador	Últimos datos disponibles
<b>II.1. Gasto público en educación:</b>	
II.1.1. Porcentaje del PIB asignado a educación sobre el total del PIB de la C. Autónoma	4.311.144, año 95 PIB a precios de mercado 159.939.432 miles de euro 2,71 %, año 2006
II.1.2. Gasto público en educación <i>no universitaria</i> (total y por etapas) sobre el total del gasto público en educación.	<b>Total gasto:</b> 4.311.144 miles de euros En educación no universitaria: 2.860.581 miles de euros 66,0 %, año 2006
II.1.3. Gasto “por alumno/por etapas” como porcentaje del PIB.	
<b>II.2. Gasto privado en educación</b>	
<b>II.3. Mapa escolar:</b>	
II.3.1. Titularidad (red pública/privada)	<b>Total: 3.010</b> E. Infantil: 1.254 E. Primaria: 822 E. Primaria y ESO: 164 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 421 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 284 <b>Pública: 1.514</b> E. Infantil: 407 E. Primaria: 747 E. Primaria y ESO: 7 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 331 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 0 <b>Privada: 1.496</b> E. Infantil: 847 E. Primaria: 75 E. Primaria y ESO: 157 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 90 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 284

*Criterios de escolarización*

Indicador	Normativa	Resumen
<p><b>II.4</b>  <b>Criterios de escolarización.</b>                      Normativa vigente que regula las decisiones de las comisiones de escolarización</p>	<p><b>Resolución de 1 febrero de 2008</b> de la viceconsejería de educación, por la que se dictan instrucciones sobre la participación en el proceso de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad de Madrid, para el curso escolar 2008/2009 (Del capítulo III de la <b>Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo.</b>                      De la <b>Orden 1848/2005 del 4 de abril</b> de la consejería de Educación.)</p>	<p>Resolución 1 de febrero 08                      Para la admisión a un centro sostenido con fondos públicos (públicos y privados concertados), se otorgarán puntos ante las siguientes situaciones:                      -Que los padres o tutores legales trabajen en el centro o que haya hermanos ya matriculados allí.                      -Como desempate, el expediente académico del alumno que accede a Bachillerato                      -En función del indicador personal de renta de efectos múltiples (IPREM) para calcular la renta per cápita de la unidad familiar                      -En función de la proximidad al domicilio familiar o al lugar de trabajo de padres o tutores                      -Por familia numerosa                      -Por padecer una enfermedad crónica del sistema digestivo, endocrino o metabólico                      -Ante una discapacidad de más del 33% calculada por la Consejería de Asuntos Sociales                      -El centro podrá adjudicar hasta un punto por otros criterios (que deberán ser públicos y no podrá ser el expediente académico para la admisión a las etapas obligatorias).                      Todo el proceso ordinario de realizará por medio de una aplicación informática centralizada a la que todos los centros tienen acceso.                      Los directores y titulares del centro determinan la oferta. Las direcciones de área territorial podrán establecer, esencialmente en los centros educativos de integración preferente (motórica, auditiva), una distribución inicial de plazas que contemple la asignación de hasta un máximo de dos plazas por unidad escolar destinadas específicamente a facilitar la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad motórica, auditiva o visual. En el resto de los centros, en el caso de llevarse a cabo la citada distribución inicial de las plazas reservadas, podrán asignarse hasta dos plazas por unidad escolar para facilitar la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o graves trastornos de la personalidad y la conducta.                      Los centros concertados deberán reservar un 15% de las plazas par alumnos con necesidades educativas especiales.                      Para el análisis inicial y la valoración de las solicitudes que pudieran encontrarse en los citados supuestos, el Equipo Directivo o Titular del centro podrá contar con la colaboración del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector o, en su caso, del Orientador del Centro, y en los Centros de Educación Secundaria, del Departamento o Servicio de Orientación, que asimismo podrá mantener entrevistas con las familias y los alumnos solicitantes.                      Una vez cumplimentados los datos de admisión por los centros se enviarán a la Comisión de</p>

Indicador	Normativa	Resumen
		<p>Escolarización para su posterior remisión al Servicio de Inspección.</p> <p>Las Comisiones de Escolarización llevarán a cabo las siguientes actuaciones relacionadas con el proceso ordinario de admisión de alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reuniones de los Presidentes de las Comisiones de Escolarización con los Directores de los centros a fin de unificar criterios de actuación y aclarar las dudas.</li> <li>-Análisis de las solicitudes de admisión remitidas por los centros, detección de las solicitudes duplicadas y comunicación de las mismas a los centros.</li> </ul> <p>Las Comisiones de Escolarización harán pública la información sobre las vacantes ordinarias resultantes.</p> <p>A partir del 1 de julio de 2008 las Comisiones de Escolarización analizarán las solicitudes de admisión presentadas en período extraordinario y recibidas hasta esa fecha y realizarán las oportunas propuestas de escolarización.</p> <p>Informarán permanentemente a las familias solicitantes de plaza escolar acerca de las vacantes existentes en la zona, manteniendo, en su caso, entrevistas con las mismas, que podrán contar con la presencia de uno de los representantes de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y recordando la posibilidad de que las familias puedan visitar el centro o centros de su preferencia.</p> <p>Solicitarán con carácter de urgencia la colaboración del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica para la valoración de aquellas solicitudes de alumnado que se incorpora al sistema educativo y pudiera ser susceptible de presentar necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o graves trastornos de la personalidad o de la conducta.</p> <p>A lo largo del curso escolar, las Comisiones de Escolarización gestionarán prescriptivamente el proceso extraordinario de admisión.</p>

Calendario escolar

Indicador	Normativa	Resumen	
<p><b>II.5</b>  <b>Calendario escolar:</b>                      número de semanas lectivas y horas lectivas anuales</p>	<p><b>Instrucciones</b> de la Viceconsejería de educación por las que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso escolar 2008/2009 en las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria, formación profesional de grado superior, enseñanzas de régimen especial y educación de personas adultas en centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Madrid.</p>	<p><b>Primer y segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación especial.</b>                      Las actividades escolares se desarrollarán entre el día 1 de septiembre de 2008 y el 30 de junio de 2009, salvo las Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Centros específicos de primer y segundo Ciclo de Educación Infantil que desarrollarán su actividad escolar entre el día 1 de septiembre de 2008 y el 30 de julio de 2009, con excepción, en todos los casos, de las correspondientes vacaciones y días festivos.                      Actividades Lectivas:                      En las Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Centros específicos de primer y segundo ciclo de Educación Infantil las actividades lectivas darán comienzo el día 4 de septiembre de 2008 y finalizarán el día 30 de julio de 2009. Los niños escolarizados en unidades de segundo ciclo de Educación Infantil en Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Centros específicos de Educación Infantil de primer ciclo sostenidos con fondos públicos podrán hacer uso del calendario de primer ciclo de Educación Infantil, en las condiciones que oportunamente establezca la Consejería de Educación.                      En los Colegios Públicos y otros centros que imparten Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Especial, las actividades lectivas comenzarán el día 15 de septiembre de 2008 y finalizarán el 23 de junio de 2009.</p>	<p><b>Educación secundaria obligatoria, bachillerato, aulas de compensación educativa, ciclos formativos de grado medio y superior, enseñanzas de régimen especial y educación de personas adultas.</b>                      Actividades Escolares:                      Las actividades escolares se desarrollarán entre el 1 de septiembre de 2008 y el 30 de junio de 2009, con excepción de las correspondientes vacaciones y días festivos.                      Actividades Lectivas:                      Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior comenzarán sus actividades lectivas el día 17 de septiembre de 2008, excepto en el primer curso de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio que comenzarán el 22 de septiembre de 2008 y en el primer curso de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior que comenzarán el 6 de octubre de 2008.                      Las actividades lectivas terminarán el día 23 de junio de 2009, excepto para el alumnado de Segundo de Bachillerato que finalizará sus actividades lectivas en función de las necesidades derivadas de la celebración de las pruebas de acceso a la Universidad.                      (También se regula el calendario de</p>

Indicador	Normativa	Resumen	
			conservatorios, escuelas de artes, personas adultas, escuelas de idiomas)
		<p><b>VACACIONES</b></p> <p>De Navidad: comprenderán desde el día 20 de diciembre de 2008 hasta el día 7 de enero de 2009, ambos inclusive, excepto en las Escuelas Infantiles y Centros de primer ciclo de Educación Infantil sostenidos con fondos públicos que comprenderán desde el 23 de diciembre de 2008 hasta el 6 de enero de 2009, ambos inclusive.</p> <p>De Semana Santa: comprenderán desde el día 4 al 12 de abril de 2009 ambos inclusive.</p> <p>De verano: se iniciarán el día 1 de julio de 2009 excepto en Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Centros específicos de primer y segundo ciclo de Educación Infantil sostenidos con fondos públicos en los que se iniciarán el 31 de julio de 2009. En todos los centros terminarán el día anterior al comienzo del curso 2009/2010.</p> <p><b>DÍAS FESTIVOS:</b> (7 días no lectivos ya fijados entre fiestas locales, nacionales y de patronos más los días que establezca la Comunidad de Madrid para el año 2009. Los centros concertados podrán permutar un día no lectivo por el del patrono de su centro)</p> <p><b>ESPECIFICACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL CALENDARIO</b></p> <p>Inicio de la actividad en los centros: El profesorado iniciará las actividades escolares en sus centros el día 1 de septiembre de 2008 (tareas de preparación, programación, coordinación, organización del curso, etc.) de conformidad con las horas semanales reglamentariamente establecidas.</p> <p>Jornada intensiva y comedor escolar en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria: En los períodos comprendidos entre el 15 y 30 de septiembre de 2008 y entre el 1 y 23 de junio de 2009, las actividades lectivas en los Colegios Públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial podrán desarrollarse durante la mañana, en jornada de cuatro horas.</p> <p>El Servicio de Comedor Escolar se prestará, con carácter general, durante todos los días lectivos del curso.</p> <p>Evaluaciones y trabajos relacionados con la finalización del curso escolar: A partir de la fecha establecida para la finalización de las actividades lectivas, los días hábiles restantes se dedicarán a finalizar la evaluación de alumnos, reuniones del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar y demás actividades recogidas en las disposiciones normativas que regulan tales extremos, todo ello dentro de la autonomía organizativa de los centros.</p>	

*Jornada escolar*

Indicadores	Normativa	Resumen	
<p><b>II.6</b>  <b>Jornada escolar</b> en todas las etapas y en centros públicos. (Normativa y situación)</p>	<p><b>Primaria:</b>  <b>ORDEN 1247/2005, de 28 de febrero</b>, de la Consejería de Educación, por la que se regula la jornada escolar en los centros docentes de Educación Infantil y Primaria.                      (De la Orden 976/2000, de 5 de abril, por la que la Consejería de Educación regulaba con carácter experimental la jornada escolar en los centros docentes de Educación Infantil y Primaria durante el curso 2000/2001. Prorrogada y modificada por la Orden 5/2001 de 5 de enero. Y por la Orden 21/2002, de 8 de enero, de la Consejería de Educación, que ha venido regulando hasta el presente curso escolar la jornada escolar en los CEIP)                      Modificaciones:  <b>Orden 2319/2005 de 27 de abril</b> (permite a los CEIP únicos en su municipio solicitar cambio de jornada. Antes había que dejar al menos uno por municipio con jornada ordinaria)  <b>Orden 6522/2005 de 30 de noviembre</b> (modifica ligeramente el calendario de presentación de horario a la dirección de área territorial)</p> <p><b>Secundaria:</b>  <b>ORDEN 5559/2000 de 17 de octubre</b> del Consejero de Educación por la que se amplía la regulación vigente sobre organización y</p>	<p><b>Primaria</b>                      Resumen Orden 1247/2005 de 28 de febrero                      1. La jornada escolar, que deberá distribuirse diariamente en sesiones de mañana y tarde, permitirá la realización de todas las actividades lectivas, complementarias y extraescolares que se programen para dar cumplimiento a lo establecido en el proyecto educativo, los proyectos curriculares y la programación general anual del centro.                      2. Atendiendo a las peculiaridades de cada centro el Equipo Directivo, oído el claustro, o el Titular propondrá al Consejo Escolar la distribución de la jornada escolar y el horario general del centro, antes del 15 de febrero de cada año. El Consejo Escolar aprobará la oportuna propuesta que será remitida por el Director del centro al Director del Área Territorial correspondiente.                      3. El horario general del centro que apruebe el Consejo Escolar deberá especificar:                      a) El horario escolar del centro.                      b) El horario en el que estarán disponibles, para el alumnado y la comunidad educativa, cada uno de los servicios e instalaciones del centro.                      4. Con carácter general, el horario lectivo en las etapas de Educación Infantil y Primaria se organizará de la siguiente manera:                      a) La duración del mismo será de, al menos, veinticinco horas semanales, repartidas diariamente en sesiones de mañana y tarde, incorporando, en cualquier caso, dos horas y media de recreo distribuidas proporcionalmente</p>	<p><b>Secundaria</b>                      Orden 5559/2000 de 17 de Octubre                      Es preciso adaptarse a la compleja realidad actual de los centros docentes que posibilita que, en la actualidad, convivan en los Institutos de nuestra Comunidad, alumnos de edades comprendidas entre los doce y los veinte años, cursando una parte de ellos enseñanza obligatoria y otra enseñanza no obligatoria.                      El horario de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que haya sido aprobado con la programación general anual del centro deberá cumplirse, con carácter general, permaneciendo los alumnos dentro del centro incluso durante los períodos de descanso fijados como intermedios a los períodos lectivos.                      No obstante, los alumnos del segundo ciclo de esta etapa obligatoria podrán salir del centro en los períodos de descanso intermedios de duración no inferior a quince minutos, si así es aprobado por el Consejo Escolar del centro y siempre que en el mismo conste que no existe prohibición expresa en este sentido de sus padres o tutores.                      Los centros deberán adoptar las medidas pertinentes en orden a que los alumnos que cursan enseñanzas no obligatorias puedan ausentarse en los períodos que se</p>



Indicadores	Normativa	Resumen	
	<p>funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en algunos aspectos relacionados con el horario de los alumnos. (De <b>Orden de 29 de junio de 1994</b> (BOE 5 de julio))</p>	<p>a lo largo de la semana.                      b) Las clases se desarrollarán de lunes a viernes, ambos inclusive.                      c) El intervalo entre las sesiones de mañana y tarde será, con carácter general, de dos horas. En su caso, dicho intervalo podrá ser modificado tras solicitud motivada del Consejo Escolar del Centro y previa autorización expresa de la Dirección de Área Territorial correspondiente.                      d) La sesión de tarde no podrá tener una duración inferior a una hora y media.                      6. Para la determinación del horario lectivo durante los meses de junio y septiembre de cada año, se atenderá a lo dispuesto por la Consejería de Educación en relación con las normas que regulen el Calendario Escolar en todos los centros sostenidos con fondos públicos.                      7. Los Consejos Escolares y, en su caso, los titulares de los centros de Educación Infantil y Primaria que deseen solicitar ajustes de la jornada escolar ordinaria, distintos de las excepciones reguladas en la disposición siguiente, deberán tramitar su solicitud a la Dirección del Área Territorial correspondiente que, en todo caso, tendrá en cuenta la necesidad de armonizar los horarios por localidades, distritos, o zonas de escolarización.                      Una vez recabados todos los resultados de las consultas (padres y madres, ayuntamiento, claustro, consejo escolar local) el Consejo Escolar aprobará o rechazará definitivamente la propuesta de excepción a la jornada escolar ordinaria, mediante las mayorías señaladas en el artículo 6. El Servicio de Inspección Educativa de las respectivas Direcciones de Área</p>	<p>hayan fijado en sus respectivos horarios como períodos de descanso intermedios de duración no inferior a los quince minutos, sin que ello cause perjuicio para el normal desarrollo de los períodos lectivos.</p>

Indicadores	Normativa	Resumen	
		<p>Territoriales emitirá informe sobre las solicitudes de excepción a la jornada escolar ordinaria en los centros de Educación Infantil y Primaria, relativo al grado de cumplimiento de lo establecido en la presente Orden.</p> <p>Los centros privados no concertados de Educación Infantil y Primaria establecerán la jornada escolar y el horario general del centro a tenor de lo dispuesto en el artículo 25 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y de conformidad con lo establecido en la normativa vigente que regula la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil y Primaria.</p>	

*Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad*

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa	
<p><b>II.7</b>  <b>Políticas públicas específicamente destinadas a la equidad</b> (becas, educación compensatoria, medidas de atención a necesidades educativas especiales)</p>	Becas	Escolarización	<p>Becas para la escolarización de niños menores de tres años matriculados en centros privados de la Comunidad de Madrid autorizados por la Administración educativa para impartir el primer ciclo de Educación Infantil y que no estén sostenidos total o parcialmente con fondos públicos en dicho nivel educativo. Los criterios que se seguirán para la concesión de las becas son los ingresos familiares, LA composición familiar, la situación laboral de los padres o tutores y la situación social. La cuantía de las becas se determinará exclusivamente en función de la renta per cápita de la unidad familiar, entre las cantidades mínima y máxima que se determinen en la Orden de convocatoria. La beca se concederá por el período escolar comprendido entre el 1 de septiembre y el 31 de julio del año siguiente.</p>	<p><b>-ORDEN 2250/2008, de 24 de abril</b>, de la Consejería de Educación y de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de <u>becas para la escolarización en centros privados</u> en el primer ciclo de Educación Infantil y se aprueba la convocatoria correspondiente al curso 2008-2009.</p>	Privado	Alumnos/primer ciclo EI
		Comedor escolar	<p>Becas de comedor escolar al alumnado escolarizado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos o que curse Educación Infantil en centros privados no vinculados a centros de otro nivel educativo, debidamente autorizados en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Será requisito indispensable que la renta per cápita anual de la unidad familiar no supere los umbrales máximos que se exijan en cada convocatoria.</p>	<p><b>-ORDEN 2810/2008, de 5 de junio</b>, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las bases reguladoras para <u>la concesión de becas de comedor escolar</u> y se convocan becas de comedor escolar para el curso 2008-2009.</p>	Público y privado	Alumnos/ EI, EP, ESO

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
	Libros de texto y material didáctico	<p>Becas de libros de texto y material didáctico para alumnos que cursen estudios en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. El importe máximo de la ayuda será de 90 euros para los alumnos de segundo ciclo de educación infantil, de 110 euros para los de educación primaria, y de 130 euros para los de educación secundaria obligatoria.</p> <p>Por otra parte, los centros docentes públicos podrán facilitar, con carácter gratuito, libros de texto y material didáctico a alumnos que se hallen en una situación de desventaja socioeconómica, así como a los alumnos de cuarto curso de la ESO que repitan curso.</p>	<p><b>-ORDEN 360/2008 de 1 de febrero</b> de la Consejería de educación por la que se aprueban las bases y se convocan la becas <u>de libros de texto y material didáctico</u> para el curso 2008/09</p>	Público	Alumnos/ Segundo ciclo de EI, EP y ESO
	Transporte	<p>Ayuda de entre 240 euros y 1000 euros en función de la distancia del lugar de empadronamiento del alumno al centro educativo. Para alumnos con discapacidad motora o matriculados en escuelas-hogar o residentes en barrios de tipología especial o chabolistas.</p>	<p><b>-ORDEN 6003/2007, de 30 de noviembre</b>, de la Consejería de Educación, por la que se modifica la Orden 423/2005, de 8 de febrero, y se convocan ayudas individualizadas de transporte escolar para el curso 2007-2008.</p>	Público	Alumnos/segundo ciclo de EI, EP y ESO
	Premios extraordinarios	<p>Premio a un alumno de cada 1000 que hayan cursado segundo de bachillerato el curso anterior con excelente rendimiento académico (nota media superior a 8,75). Los premios se asignarán en función de una prueba que consta de varios ejercicios. La cuantía del premio se fija en cada convocatoria. El premio permite la participación en la fase nacional del concurso.</p>	<p><b>-ORDEN 1686/2006 de 24 de marzo</b>, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las bases reguladoras de los Premios Extraordinarios de Bachillerato de la Comunidad de Madrid.</p>	Público y privado	Alumnos de Bachillerato

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
	Aulas hospitalarias y atención domiciliaria	<p>Se asume lo establecido por la Orden 2316/1999 de 15 de octubre, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa, en cuanto a la necesidad de coordinación entre las Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias y los centros en los que estén matriculados los alumnos hospitalizados para asegurar la continuidad y la adaptación de su proceso educativo.</p> <p>Se regulan los objetivos del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.) para el alumnado que, por prescripción facultativa, no puede asistir a su colegio o instituto, por un periodo superior a un mes. Estos son: garantizar la continuidad del proceso educativo y facilitar la incorporación al centro educativo.</p>	<p><b>-RESOLUCIÓN de 11 de junio de 2001</b>, por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del alumnado hospitalizado o con convalecencia prolongada.</p>	Público y privado	Todas las etapas
	Educación compensatoria	<p>Resolución de 21 de Julio de 2006</p> <p>Se pretende regular las actuaciones de compensación educativa dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el sistema educativo.</p> <p>Se destina al alumnado escolarizado en educación primaria y en educación secundaria obligatoria que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular.</p> <p>Se aplica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza básica en</p>	<p><b>RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006</b>, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (modificada parcialmente por resolución de 10 de julio de 2008)</p> <p><b>ORDEN 3752/2000, de 20 de julio</b>, por la que se establece la dotación complementaria para gastos de funcionamiento por unidad escolar con actuaciones de compensación educativa en centros privados sostenidos con fondos públicos</p> <p><b>RESOLUCIÓN de 10 de julio de 2008</b>, de la Viceconsejería de Educación, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 21 de julio de 2006, de la</p>	Público	Centro educativo/ EP y ESO

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
		<p>el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. La Dirección General de Promoción Educativa autorizará a los centros sostenidos con fondos públicos para que desarrollen actuaciones de compensación educativa en educación primaria o en educación secundaria obligatoria. En educación primaria, las modalidades serán Apoyo en grupos ordinarios, Grupos de apoyo y Aulas de Enlace. En educación secundaria, por otra parte, las modalidades serán Grupos específicos de compensación educativa, Grupos Específicos Singulares, Aulas de compensación educativa, y Aulas de Enlace Orden 2316/1999, de 15 de octubre. Se pretende garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado que, por razones de hospitalización y convalecencia prolongada, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización en su centro educativo. El alumnado destinatario de estas actuaciones estará formado por niños y niñas hospitalizados en edad escolar obligatoria aunque, dependiendo de la disponibilidad de recursos, la atención educativa puede extenderse al alumnado de etapas no obligatorias (Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional)</p>	<p>Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.</p>		
	<p>Actuaciones complementarias de compensación educativa dirigidas a favorecer la integración del alumnado inmigrante en los centros educativos y la</p>		<p><b>ORDEN 2299/2006, de 25 de abril</b>, del Consejero de Educación, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa dirigidas a favorecer la integración del alumnado inmigrante en los centros educativos y la participación en los mismos de las familias de alumnos en situación de</p>	<p>Público</p>	<p>Asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro/ EP, ESO</p>

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
	participación en los mismos de las familias de alumnos en situación de desventaja socioeducativa en la Comunidad de Madrid		desventaja socioeducativa en la Comunidad de Madrid		
	Actuaciones complementarias de compensación educativa dirigidas al seguimiento y prevención del absentismo escolar, al desarrollo de actividades de apoyo socioeducativo, la prevención de la violencia en los ámbitos escolar y familiar y la atención educativa domiciliaria de alumnado convaliente matriculado en las enseñanzas escolares no obligatorias en la Comunidad de		<b>ORDEN 2298/2006, de 25 de abril</b> , del Consejero de Educación, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa dirigidas al seguimiento y prevención del absentismo escolar, al desarrollo de actividades de apoyo socioeducativo, la prevención de la violencia en los ámbitos escolar y familiar y la atención educativa domiciliaria de alumnado convaliente matriculado en las enseñanzas escolares no obligatorias en la Comunidad de Madrid.	Público	Asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro/ EP, ESO

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa	
		Madrid Plan PROA	Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo): proyecto de cooperación territorial entre el MEC y las Comunidades Autónomas, cuyo fin es abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.	Aprobada la financiación para el Plan PROA del año 2008 en Consejo de Ministros del 16.05.2008 TOTAL PARA TODAS LAS CCAA 46,7 millones.	Público	Centro/EI, EP, ESO
	Medidas de atención a la diversidad	<b>Medidas Generales</b> (Constituyen las estrategias de organización y las modificaciones que debe de realizar cada centro respecto a los agrupamientos, metodología de enseñanza, técnicas, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación con el fin de atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación)	Desarrollo de la orientación personal, escolar y profesional; la elección por parte del centro de las optativas más adecuadas a su alumnado; desarrollo de programas adecuados a las características del alumnado, como programas de acogida, absentismo escolar, de educación en valores, de hábitos sociales y autonomía personal, de acceso al mundo laboral; criterios de evaluación y promoción que fija cada centro; el desarrollo de Planes de Acción Tutorial que incidan en el seguimiento grupal e individual del alumnado y la coordinación con el conjunto del profesorado del grupo; la organización del profesorado para que se facilite la coordinación necesaria entre los profesionales que intervienen con el mismo alumnado	<b>Instrucciones</b> de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid (19 de Julio de 2005)	Público	Centro/EI, EP; ESO
				<b>Resolución de 27 de junio de 2007</b> de la Dirección General de Ordenación Académica sobre la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.	Público	Centro/ESO



Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
	<p><b>Medidas Ordinarias</b> (Constituyen las estrategias de organización y las modificaciones que debe de realizar cada centro respecto a los agrupamientos, metodología de enseñanza, técnicas, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación con el fin de atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación)</p>	<p>Diferentes agrupamientos que el centro puede establecer (desdobles, grupos flexibles, grupos de profundización y enriquecimiento, grupos de refuerzo en las áreas y asignaturas instrumentales, talleres...); establecimiento de un horario flexible y espacios adaptables a las necesidades de los diferentes tipos de agrupamientos; adecuación de los objetivos priorizando y seleccionando los contenidos a las características de alumnado; organización de los contenidos en ámbitos integradores; utilización de estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales...; incorporación de diferentes opciones metodológicas adecuando las técnicas y estrategias a las dificultades del alumnado; adecuación de las actividades a los diferentes niveles de competencia curricular; selección de diferentes materiales y recursos para la realización de actividades; técnicas, procedimientos, e instrumentos de evaluación que se adapten a las necesidades educativas del alumnado, que no supongan modificaciones en los criterios de evaluación.</p>		Público	Centro/ EI, EP,ESO, Bach
	<p><b>Medidas Extraordinarias</b> (Abordan las medidas de carácter individual que se toman en un centro para</p>	<p>Adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales y que suponen modificación o eliminación de alguno de los elementos prescriptivos del currículo; adaptaciones curriculares de acceso: modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación; flexibilización para los alumnos con necesidades</p>	<p><b>Resolución de 21 de julio de 2006</b> de la Viceconsejería de Educación por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.</p>	Público	Centro y alumnos/ EP (apoyo en grupos ordinarios, grupos de apoyo y aulas de enlace). ESO (grupos específicos de compensación

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
	<p>responder a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado y que requiere la organización de unos recursos personales y materiales concretos. Estas medidas se adoptarán cuando se hayan agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad)</p>	<p>educativas específicas por superdotación intelectual; grupo de apoyo en compensatoria para el alumnado que presente desfase escolar significativo, por pertenecer a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos; aulas de enlace concebidas para atender a dos perfiles de alumnos: -Con desconocimiento de la lengua española. -Alumnos con grandes carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen; Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED) para alumnado que, por prescripción facultativa, debe permanecer largos periodos de convalecencia en su domicilio; Hospital de Día- Centro educativo terapéutico para el alumnado que transitoriamente no puede asistir a los centros docentes como consecuencia de necesitar un tratamiento terapéutico intenso en entornos estructurados previamente derivados por el servicio de salud mental</p>	<p>(Se destina al alumnado que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular.)</p> <p><b>Instrucciones</b> de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las <i>aulas de enlace</i> del programa “escuelas de bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. (Atiende a dos perfiles de alumnado extranjero: alumnos con desconocimiento de la lengua española y alumnos con graves carencias en conocimientos básicos por una escolarización irregular en el país de origen. Cada Aula de Enlace contará con un número máximo de 12 alumnos. La permanencia en el aula de enlace será la del tiempo imprescindible para que el alumno domine suficientemente el castellano y pueda incorporarse a su grupo de referencia. Esta permanencia se prolongará, en cualquier caso, hasta un periodo máximo de nueve meses)</p>	<p>Públicos</p>	<p>educativa, grupos específicos singulares, aulas de compensación educativa y aulas de enlace)</p> <p>Alumnos/ Segundo y tercer ciclo de EP; ESO</p>

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
			<p><b>Instrucciones de la Viceconsejera</b> de Educación por la que se regulan los <i>grupos específicos singulares</i> de la educación secundaria obligatoria, en el ámbito de las actuaciones de compensación educativa para el curso 2007-08.</p> <p>(Destinado al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo derivadas de sus circunstancias sociofamiliares, de una grave inadaptación escolar, elevado absentismo y de un desfase curricular muy significativo. La enseñanza se organiza con un máximo de 12 alumnos por aula en tres áreas: lingüística y social, científico-matemáticas y programa de mejora de la competencia social. Las actividades girarán en torno a un taller. Los profesores serán un maestro de educación primaria y un profesor técnico de FP o un profesor de secundaria de tecnología.</p>	Públicos	Alumnos/Primer ciclo de ESO
			<p><b>Orden 70/2005, de 11 de enero</b> del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por <i>superdotación intelectual</i>.</p> <p>(La superdotación intelectual se identificará mediante una evaluación psicopedagógica del equipo o departamento de orientación. Cuando las medidas educativas que el centro pueda adoptar, dentro del proceso ordinario de</p>	Públicos	Alumnos/ EP, Secundaria

Indicadores	Tipos			Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
				<p>escolarización (enriquecimiento y/o ampliación curricular), se consideren insuficientes para atender adecuadamente las necesidades y el desarrollo integral de estos alumnos se podrá incorporar el alumno en un curso superior al que le corresponde. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias)</p>		
				<p><b>Orden 4265/2007 de 2 de agosto</b> de la Consejera de Educación por la que se regula el programa de <i>diversificación curricular</i> en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. (Destinado al alumnado que, tras la oportuna evaluación precise de una organización de los contenidos y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, con la finalidad de alcanzar los objetivos de la ESO y el título de graduado. Su duración es de dos cursos académicos. Los alumnos que sigan un programa de diversificación curricular se agruparán en grupos específicos de diversificación de entre 10 y 15 alumnos y tendrán un grupo de referencia con el que cursarán las materias del currículo común)</p>	Público	Alumnos/ Tercer y Cuarto de ESO
				<p><b>Orden 1797/2008 de 7 de abril</b> de la Consejería de Educación, por la que se regula la ordenación académica y la organización de los <i>programas de cualificación profesional inicial</i> que se</p>	Públicos	Alumnos/ESO

Indicadores	Tipos		Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa	
				<p>impartan en centros educativos de la Comunidad de Madrid.                      (Programa destinado a alumnos mayores de 16 años sin título de graduado para formar en las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, para favorecer una inserción sociolaboral satisfactoria y adquirir las competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Los módulos obligatorios de los PCPI que se impartan en los centros educativos se podrán desarrollar en la modalidad “General”, de un curso de duración, para los alumnos escolarizados en régimen ordinario o “Especial”, de dos cursos de duración, para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los módulos voluntarios se cursarán por aquellos que deseen conseguir el título de graduado.</p>		

Indicadores	Tipos			Normativa	Titularidad	Destinatarios/ Etapa
				<p><b>Resolución 11 de junio de 2001</b> por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del <i>alumnado hospitalizado</i> o con convalecencia prolongada. (Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.) para el alumnado que, por prescripción facultativa, no pueda asistir a su colegio o instituto, durante más de un mes. El objetivo es asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante una coordinación adecuada entre los distintos profesionales que entran en contacto con el alumno convaleciente: centro docente, unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias y servicio de apoyo domiciliario y facilitar la reincorporación del alumno al centro</p>	Público	Alumno/EP, Secundaria

*Grado de externalización*

<b>Indicador</b>	
<b>I.8. Externalización</b>	<p>En la Comunidad de Madrid no se han externalizado servicios educativos en la etapa obligatoria.</p> <p>En el caso del primer ciclo de la Educación Infantil (O-3) sí que se concede a empresas la concesión de Escuelas Infantiles de titularidad pública. Asimismo, en esta etapa de Educación Infantil se da un cheque a las familias para poder costear la educación de sus hijos e hijas.</p> <p>Por otra parte, en junio de 2008 se eliminaron la casi totalidad de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs), responsables de la formación permanente. Únicamente se ha mantenido uno por cada una de las Direcciones territoriales. Al tomar esta decisión, la Consejería de Educación expresó su intención de externalizar en parte esta tarea realizando convocatorias a instituciones e empresas que trabajaran en este ámbito.</p>
Sectorización	<p>En el periodo en el que la Comunidad de Madrid se ha hecho cargo de las transferencias, no se ha llevado a cabo ninguna actuación que haya supuesto ninguna reorganización ni integración de los servicios públicos que intervienen de una u otra forma en la educación escolar. No obstante, sí se han establecido reuniones periódicas (una vez al mes) entre los servicios de salud mental y los orientadores de los EOEPs y de los Departamentos de Orientación</p>

### *Historia de la orientación en la Comunidad de Madrid a partir de la LOGSE*

La aprobación de la LOGSE en el año 90 supuso un apoyo inequívoco a la orientación psicopedagógica como factor clave de la calidad de la enseñanza. En coherencia con este supuesto, el MEC tomó una serie de medidas en su ámbito de competencia – al que pertenecía en aquel momento la Comunidad de Madrid- para apoyar la orientación en los centros educativos.

- **Educación Infantil y Primaria**

La primera actuación remite a la Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Esta norma unifica los servicios psicopedagógicos de sector que hasta ese momento existían.

Un primer tipo de recursos existentes eran los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), creados en 1977. Por otra parte, en el Decreto de Regulación de la Educación Especial de 1985 se establecían los Equipos Multidisciplinares entre los que se encontraban ya los de Atención temprana y los Equipos Específicos.

Asimismo, con la finalidad de acercar los servicios especializados de orientación educativa los Centros escolares, desde el curso 1987-1988, en los de Enseñanza Medias, y a partir del curso 1988-1989, en los de Educación General Básica, el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolló programas de orientación, designando para ello a un Profesor con dedicación exclusiva a esa función.

Todos estos recursos se unifican en la Orden de 1992 en una única red que pasa a denominarse Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs). Dentro de esta red se distingue entre los Equipos de Atención Temprana, encargados de atender a los centros de Educación Infantil, y los Equipos Generales, responsables de los Colegios de Primaria. En ambos casos se trata de equipos de sector que cubren el conjunto de los centros del ámbito territorial que se les adjudica.

Siguen existiendo los Equipos específicos de ámbito provincial, encargados de prestar un apoyo más especializado en las distintas discapacidades. En concreto existe un



equipo para discapacidad auditiva, otro para discapacidad motórica, discapacidad visual (en convenio con la ONCE) y otro de Trastornos Graves del Desarrollo.

La composición de estos equipos es la siguiente:

- Psicólogos o Pedagogos (Profesores de Psicología y Pedagogía del cuerpo de secundaria)
- Trabajadores sociales
- En algunos casos, Maestros especialistas de Audición y Lenguaje

En los últimos años, las funciones de los EOEPs, además de seguir cubriendo las tareas de dictamen y escolarización, se han vinculado de forma más general a los Planes de Atención a la Diversidad de los centros educativos. Para ello en la normativa se hace alusión al alumnado que presenta necesidades educativas transitorias y que, aún no requiriendo dictamen, debe recibir apoyo y se distingue entre apoyos de tipo A y B que requieren la intervención de PT y AL dentro o fuera del aula. Esta normativa, con las adecuaciones correspondientes rige también para Secundaria.

Por otra parte, en el caso de los EOEPs, dada la dificultad de atender a todos los centros del sector, la normativa establece prestar especial atención a los Centros Públicos Prioritarios - aquellos centros educativos públicos que vienen abordando situaciones de significativa complejidad educativa-, y a los centros de integración preferente.

#### • **Educación Secundaria**

En 1993 se publicó el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Secundaria en el que se creó el Departamento de Orientación (DO). Este Decreto se vio modificado posteriormente por otra norma de igual rango de 1996 (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.E., 21 de febrero de 1996, nº 45). Finalmente, el Decreto del 96 se desarrolló en una Resolución (Resolución de 29 de Abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria).

A partir de esta normativa la composición de los DOs es la siguiente.:

- Profesor de psicología y pedagogía, que es en principio del Jefe del Departamento.
- Profesorado de apoyo a los ámbitos.
- Profesor de Formación y Orientación Laboral
- Maestros de pedagogía terapéutica y/o de audición y lenguaje y/o Profesores de apoyo para el programa de compensación de desigualdades.
- Profesorado técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.

Con posterioridad se han ido ampliando las figuras que componen el departamento por lo que respecta al número de profesionales, pero no en la mayoría de los casos en cuanto a su perfil. Por otra parte, el FOL se ha desgajado de esta estructura.

En el curso 2007-2008 se incorporaron a algunos centros Integradores Sociales. Estos profesionales no son funcionarios, sino contratados laborales. Su dotación está vinculada a las aulas para alumnado con Trastornos Graves del Desarrollo. Esta medida no se ha tomado con carácter general de momento.

- **La orientación en los Centros Concertados**

Los EOEPs tienen entre sus funciones la atención a los Colegios concertados, aunque su dedicación a este sector se limita prácticamente a la realización de dictámenes de escolarización. En el presente curso 2007-2008 se han contratado 17 orientadores para otros tantos Centros Concertados.

En el caso de la Educación Secundaria, la Administración financia un número de horas de un orientador dependiendo del número de grupos con los que cuenta el centro.

- **Coordinación entre los servicios de orientación y otros recursos educativos**

Desde la Orden Ministerial del 92, se destaca la necesidad de establecer mecanismos de coordinación entre los distintos servicios de orientación y de estos con otros servicios de apoyo a la escuela. Para ello en normas posteriores se ha regulado que los equipos tengan el martes por la mañana para realizar estas tareas. De 9 a 11.30 deben coordinarse entre los miembros del equipo y a partir de ese momento utilizar el resto de la mañana para trabajar con los DOs, con los servicios de Salud Mental, Servicios

Sociales u otros. Por esta misma razón, está previsto que los DOs tengan también la mañana del martes para coordinación.

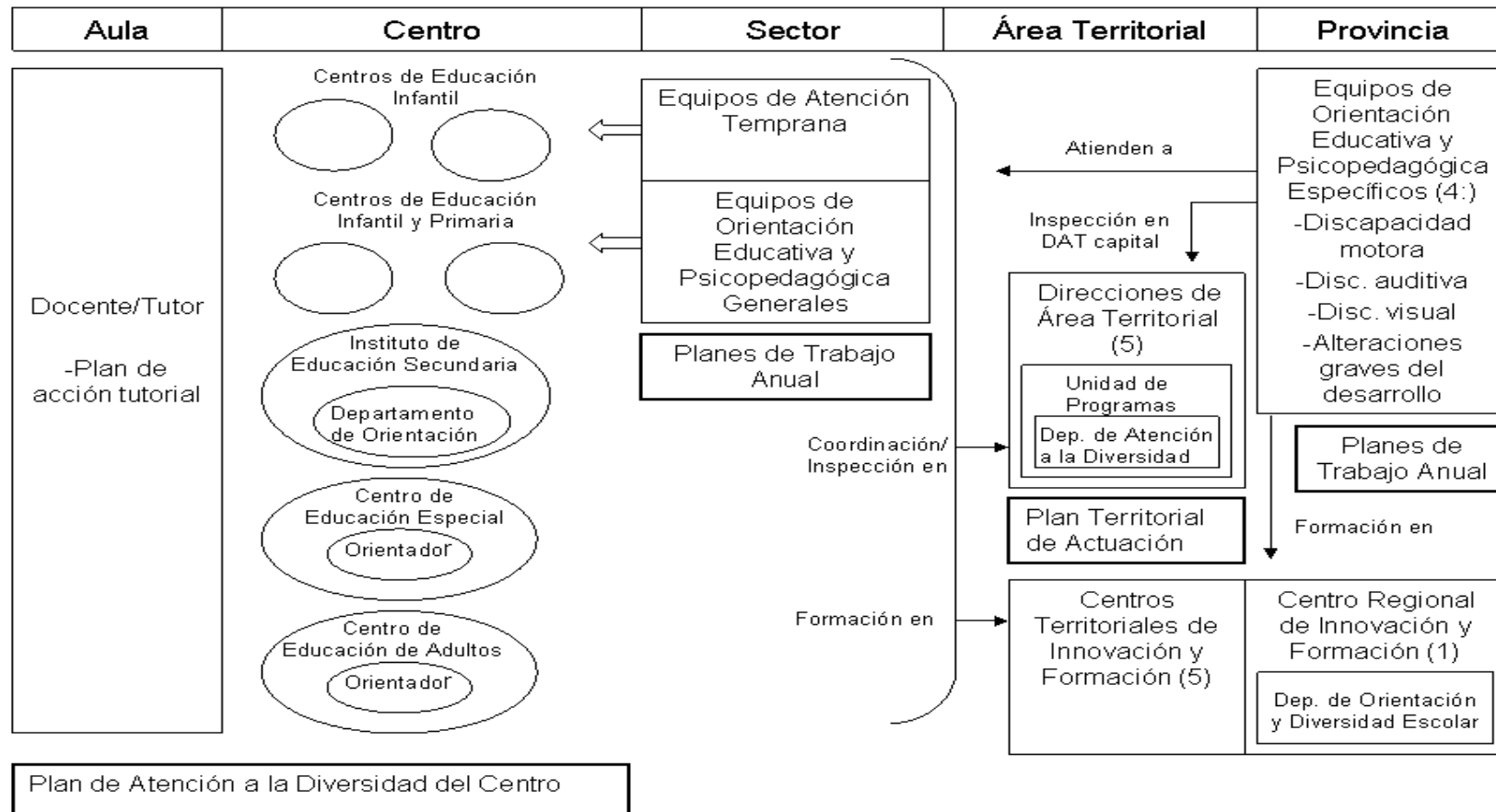
Asimismo, se establece que el plan de trabajo de los EOEPs debe realizarse en coordinación con el de los Centros de Formación del Profesorado. Para apoyar esta medida, se reordenó la sectorización de los apoyos externos a la escuela procurando que hubiera la máxima coincidencia entre los sectores de unos y otros, así como de la inspección, y, donde fue posible, se unificó también la sede.

- **Situación actual**

La Comunidad de Madrid, al recibir las transferencias, no llevó a cabo modificaciones sustanciales ni en el modelo ni en la estructura de estos servicios de orientación.

En el mes de junio de 2008, la Consejería de Educación decidió eliminar los Equipos Generales y adscribir a sus profesionales a los Colegios de Educación Infantil y Primaria, pero la oposición que se produjo a la medida, que fue acompañada de importantes movilizaciones, ha llevado a que esta administración haya aplazado la decisión un año.

Organización y estructura del modelo de orientación educativa para la red pública de la Comunidad de Madrid



### III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

#### 1. Factores que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE (motivos, referentes o criterios de cambio)

La mayoría de los entrevistados coincidieron en señalar que la Comunidad de Madrid no ha realizado la propuesta de cambio basándose en argumentos de tipo teórico, ni, por tanto, en un modelo alternativo al vigente a partir de la LOGSE.

“Nosotros creemos que no tiene modelo, y este sí que es un tema que como sabes lo hemos debatido mucho en los últimos meses. Lo que pasa es que tampoco tenemos toda la información. Porque una de las características de este supuesto cambio es que no hay ninguna información, ni un solo papel escrito, no hay ni una sola propuesta de modelo, no hay ni una sola propuesta de unos fundamentos teóricos, ni unos fundamentos prácticos. No hay nada.” (*Representante AMOP*)

“Nosotros lo que vemos en la administración es un salto en el vacío, es decir, hay una toma de decisión: “mire usted, explicame a que obedece, queremos conocer como se ha visto esto, como se ha valorado, como se ha evaluado por parte de la administración” “no no, no tenemos nada – se nos dijo- solo tenemos la petición de los directores”. (*Representante 1 de la Coordinadora de Orientadores*)

La mayoría de los participantes en las entrevistas señalan que la modificación responde únicamente a una demanda de los directores de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIPs), representados en la Junta de Portavoces de directores de colegios públicos de Madrid.

“A ver, la demanda de que vayan a los centros los orientadores y se le... bueno, tanto que se desmantelen los equipos no, pero sí que vayan a los centros y dependan de los equipos directivos, es una reivindicación en parte de los propios directores. Lo han pedido los directores de Primaria, en líneas generales, se lo han pedido a la Consejería.” (*Representante FAPA Giner de los Ríos*)

“La administración lo que dice es que esta junta de directores de colegios, que son el corazón del sistema educativo, han pedido esto. Los orientadores, evidentemente no. Entonces, ellos han inventado un conflicto” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

Alguno de los entrevistados opina sin embargo que, siendo cierta la demanda de los directores, adjudicar únicamente a esto el motivo es una visión un poco simplista. A su juicio el problema es más de fondo.

Yo creo que lo han hecho porque tenían intención de hacerlo, porque tenían intención de hacerlo y estaba claro que la respuesta verbal, porque siempre ha sido verbal, de los cinco equipos ya la tenían pensada. Este año tocaba educación, como decía antes. ¿Por qué? Porque forma parte del proceso de desmantelamiento de lo público (*Representante 2 de la Coordinadora de Orientadores*)

La explicación más detallada de la demanda de los directores la ofrecen los técnicos de la Consejería de Educación responsables de los EOEPS. De acuerdo con sus palabras, venía observándose una insatisfacción en los colegios desde hacía cuatro años, que se concretó en un envío de cartas de la mayoría de ellos a la administración solicitando un orientador para sus centros, ya que consideraban que no recibían suficiente apoyo en el ámbito de la orientación. Es importante destacar que esta queja de los directores es interpretada por la administración como una manifestación de la importancia que otorgan a la orientación en sus centros.

Esta es de hecho la razón que oficialmente ofreció la Directora General de Educación Infantil y Primaria, Carmen Pérez-Llorca, en su comparecencia en la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid el dos de octubre de 2008, a petición de la Diputada de Izquierda Unida Eulalia Vaquero<sup>3</sup>:

“El aumento de la población escolar y la, sin duda, cada vez mayor complejidad del alumnado han hecho que los centros públicos madrileños nos manifiesten su deseo de que los orientadores que actualmente están destinados en los equipos generales -no afecta, por tanto, a los otros equipos- pasen más tiempo en los centros. Ése es el deseo que nos ha transmitido la junta de portavoces; ellos quieren un cambio de modelo, pasando del actual a uno donde, insisto, se maximice el tiempo que los orientadores pasan en los centros junto con los alumnos. Es cierto que la Consejería, como ya he dicho, se mostró partidaria de hacer este cambio de modelo, pero la falta de acuerdo entre la comunidad educativa y el propio personal de los centros ha hecho que la Consejería, consciente de las ventajas y de los inconvenientes de ambos modelos -y quiero insistir de verdad en que éste es un tema muy técnico- abra un período de reflexión y análisis para adoptar soluciones que repercutan en la mejora de la orientación.” (p. 67)

En otro momento de la comparecencia, La Directora General afirma:

“La propuesta del cambio de modelo no fue nuestra, la propuesta fue de la Junta de Portavoces de directores de colegios públicos...” (p. 6)

Los representantes de la Coordinadora de la red de orientación dicen ser conscientes de estas quejas, aunque no coinciden con su contenido, y señalan además que no se trata de

---

<sup>3</sup> El texto íntegro de la comparecencia se incluye como III de este documento

una opinión compartida por todos los directores. Hay muchos –los valoran en torno a cien- que han escrito a la Consejería para mostrar su desacuerdo con esta opinión.

“Tenemos constancia de que a raíz de la situación tan de vorágine que se vivió en el verano, una parte importante de directores de primaria firmaron. De entre las 20.000 firmas que recolectamos en 15 días en el mes de junio, hay una parte significativa –en torno a un ciento- que son de directores de centros de infantil y primaria que no están de acuerdo con el proceso ni con la desaparición de los equipos. Por lo tanto nosotros decimos que no entendemos el porqué esa presencia enfrentada de directores y nosotros; esa dicotomía ficticia” (*Representante 1 de la Coordinadora de orientadores*)

Los representantes de la coordinadora habían señalado en sus entrevistas que parecía que los directores habían expresado también su descontento por lo que a su forma de ver era una falta de control del trabajo de los profesionales de los equipos:

“Pero además quieren otra cosa, quieren más cosas, quieren una dependencia –palabras literales- jerárquica y funcional del director del colegio. Claro, eso además de ser una visión absolutamente jerarquizada y autocrática, el asunto nos parece un disparate. Y además dicen que como nuestras funciones son muchas –y algunas muy interesantes, dicen ellos-, ellos quieren pensar esas funciones. Y no están en contra de que el trabajo de sector lo haga alguien, pero realmente ellos lo que quieren es que el orientador esté en el centro y que el horario del orientador sea exactamente el mismo que el horario de los profesionales que están en los centros. Esa es la idea. Y apuntan, siempre apuntan tanto ellos como la consejería de educación, siempre apuntan al modelo de Castilla la Mancha. Hablan de otros, pero al que han apuntado siempre es al de Castilla la Mancha.....: No se sabe muy bien qué hacemos, perdemos el tiempo, no cumplimos los horarios. En fin, esa es la historia.

E: ¿Por qué no les gusta el modelo de equipo a los directores?

Porque están poco tiempo en los centros, están insuficiente tiempo en los centros, porque no se sabe muy bien lo que hacemos. No lo sabrán algunos. Porque no negocian –una cosa insólita, porque forma parte de tu cultura, de la demanda- negociar el trabajo con el centro y todo ese tipo de cosas. De ese tipo de cosas nos acusaban. Entonces, hubo que hacer un esfuerzo por rebatir resituando y respondiendo a las acusaciones ante la “complaciente mirada” de la Directora General.” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

Para los profesionales de los equipos esta petición resulta muy inadecuada, primero por injusta, pero también teóricamente incorrecta desde la perspectiva de que una de sus tareas debe ser precisamente tener perspectiva para realizar el análisis institucional.

“Transmitir la idea de estos señores que hacen aquí en los colegios: “ya es hora de que alguien controle esta situación y que alguien ponga orden”, a mí me recuerda a la inversa, yo no estuve en esa reunión, pero cuando te comentaba el tema de la formación y cuando el marco de formación para algunos profesionales era un marco inicial y cuando distintos compañeros podíamos tener distintas perspectivas, yo recuerdo algún compañero de alguna otra comunidad autónoma que su perspectiva, corta en ese sentido, pero era así, era la inversa que ahora van a hacer los directores: “hace falta alguien en los centros que venga a decir a los directores lo que hay que hacer,

organizar” bueno pues es un poco la vuelta de la situación, es decir, el desconocer que cada ámbito tiene su campo de juego y su tarea que realizar en coordinación siempre y entonces, bueno, pues el jugar a los ataques de estos no, estos sí, estos van, estos no van o este tipo de cosas” (*Representante 1 de la Coordinadora de orientadores*)

Se les preguntó a los técnicos de la Consejería si esta queja aparecía en los escritos de los directores. De acuerdo a sus respuestas, si existían estas quejas, nunca se plasmaron por escrito. Por otra parte, ellos no creen que esta queja esté fundamentada. Consideran a los profesionales de los equipos trabajadores serios y cumplidores.

“Oficialmente no lo dicen, esa es una queja que se recoge, que se dice, no se escribe... es una queja: “es que vais y venís y nadie os controla”.

Para nosotros, a mí cuando me lo preguntan como servicios, nosotros decimos que el orientador tiene el control de su director de equipos, el control de su inspector, el control de la territorial y el control del director del colegio al que va a apoyar... ¿eso puede fallar? Sí, pero puede fallar con el orientador, con el profesor de lengua y con la compañera que yo tenía que no llegaba a clase a su hora y estaban los niños media hora solos, en cualquier trabajo, cualquier trabajador puede buscarle las vueltas.

E: ¿no considerarías entonces que sea un elemento que deba tenerse en cuenta, no sería una consideración teórica?

Claro, porque no sería algo objetivo, porque ya estás presuponiendo que el trabajador es tramposo de entrada, de origen, y no se debe.” (*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

### **Razones para la eliminación de los Centros de Apoyo al Profesorado**

En las entrevistas se preguntó por la red de formación por un doble motivo. En primer lugar porque el estudio se centra no sólo en el sistema de orientación sino en la red completa de apoyos a los centros escolares. Por otra parte, en el caso de Madrid, la decisión de eliminar los CAP se tomó a la vez que la de cambiar la situación de los EOEP generales, por lo que nos interesaba indagar si existía relación entre ambas.

Queríamos asimismo saber si los entrevistados consideraban que los recursos de orientación, los de formación y otros posibles forman parte de una única red de apoyos coordinada que se diseña y desarrollo por parte de la Administración con esta visión global de sistemas de apoyo a las necesidades de los centros.

Las respuestas que se recogen a continuación muestran dos ideas claras. La primera que los cambios en ambas estructuras no están relacionados entre sí –aunque algunos de los entrevistados lo vean como manifestaciones de una posición ideológica más general. La segunda, que los representantes educativos que han participado en el estudio no se



representan un sistema integrado de apoyos ni siquiera cuando se les sugiere en las entrevistas.

“Bueno, la Comunidad de Madrid tomó, a nuestro juicio, tomó la decisión de plantear todas las medidas que iban a ser complicadas a la vez. Y en el primer año de legislatura, confiando en que hay que aguantar el chaparrón con todo a la vez, pues todo el mundo, las personas no puede estar en todos los frentes, cada uno tiene que priorizar, eso hace que evidentemente se divida la fuerza y en una multitud de urgencias, pues algunas salen con más facilidad que otras adelante. Eh... Si ese es el planteamiento que nosotros consideramos que es, a medida que la legislatura avanza, se va a frenar el número de iniciativas de desmantelamiento. No es que vayan a desaparecer, pero se va a frenar todo el anuncio que se hizo en la primera parte, en el primer año de legislatura. Ahora, bueno, quizás también muchas de las cosas se vayan a ver frenadas por la situación económica, eso también marca muchas veces las agendas y las políticas, y bueno, de todas maneras, la capacidad de asombro no la hemos perdido con ellos, pero bueno.

E: Ya, pero vamos, no te parece que eso pudiera responder a un plan general de lo que son los apoyos externos a la escuela, o sea, de que la formación y la orientación se contemplen como actuaciones que tienen muchos campos comunes, que son quienes entran en los centros a ayudar, y que fuera un plan general de desmontar los apoyos externos a la escuela.

A ver, sí, pero obedecen en nuestro juicio a decisiones distintas. Es decir, así como la orientación va más o menos en ese sentido, el tema de la formación del profesorado es distinta. La formación del profesorado tenía un funcionamiento con unos parámetros pues que los centros de formación estaban marcando en función de los parámetros globales que la Consejería decía, pero tenía una cierta autonomía. Esto, para una Consejería que quiere tener muy bien controlado todo el proceso en función de sus expectativas, es un peligro. Entonces, eh... la formación del profesorado está siendo utilizada para lanzar determinado tipo de consignas y determinado tipo de planteamientos de cómo contrarrestar o no determinadas leyes. Es decir, cualquier cosa que la Comunidad de Madrid no quiere que se desarrolle del marco de la LOE, pues por la vía de la formación puede intentar minimizar sus efectos.

Entonces por eso se ha generado una nueva estructura de formación en la que además la mayoría de los puestos son de libre designación y donde hay una todavía, una ambigüedad, que son las figuras de los, cómo se llaman estos... asesores de formación, y que para nosotros son figuras totalmente privatizadas. Pensamos que va a ser la privatización de la formación. En eso sí es común. Lo que pasa es que la orientación es más difícil de privatizar, es mucho más complicado.” (*FAPA Giner de los Ríos*)

“A mí, de entrada, no me parece demasiado adecuado. A mi me parece que la formación como tal, -otra cosa es que en el trabajo de asesoramiento o en el trabajo de colaboración con el profesorado todos nos estemos formando continuamente-, pero no me parece que la tarea de los asesores psicopedagógicos sea una tarea formativa. O pueden contribuir a una tarea formativa. Pero yo sin embargo que haya unas estructuras que básicamente se dedican a la gestión de la formación, porque supongo que las instituciones de las que hablas son los CAP, los CPR. Yo entiendo que esas instituciones son instituciones que gestionan, que diseñan, que planifican la formación de los profesores.

E: O que de vez en cuando deberían hacerla...

Eso. Pero no lo sé, no sé si ellos necesariamente, los asesores de formación en los centros de ...

E: ¿La formación al centro, entonces, quién la hace?

Pues probablemente expertos en cada uno de los temas que el centro.... a mi me parece que los centros de profesionales justamente lo que tiene que hacer es gestionar eso. Buscar las mejores personas expertas, hacer unos diseños que de verdad sean, controlar que el proceso se lleva a cabo. Yo quizá concibo un poco más los centros de profesores como unos centros más de gestión y de planificación. No digo gestión en el sentido de poner sellos y de dar títulos. Pero sí de planificación de tarea. No me parece que la persona que está de asesora sea necesariamente un formador él directamente, sino que me parece que está bien que en una determinada zona donde existen cincuenta colegios y quince institutos, o treinta colegios y quince institutos, haya una persona dedicada a gestionar actividades de formación para todo ese inmenso colectivo de profesorado que hay ahí. Si es un buen formadora lo mejor puede dedicarse a la formación directamente. Pero no creo que sea esa figura. Y, por el contrario yo no creo que los servicios de orientación tengan que intervenir demasiado en esa gestión. Otra cosa es que colaboren, si es un equipo de zona, puedan colaborar a lo mejor en el diseño de planes de formación, ligados a lo que son algunos aspectos, porque hay otros aspectos que son más epistemológicos, más ligados a las...

E: O sea que la mejora de la orientación no pasa por que se unifique con la formación

No, yo nunca me lo he planteado así.” (*Representante de la AMOP*)

“E: ¿A ti te parece que es casualidad que la medida de desaparición de los CAP y cambio de la propuesta de equipos fueran juntas?

No, en absoluto. Yo creo que este era el año de la educación. El año pasado tocó la Sanidad y este año tocaba la educación. Y es una y otra. La actuación en relación con la desaparición de los CAP y los cambios en relación con las escuelas y centros de educación infantil, nefastos, no hay palabras para describir tamaña barbaridad.... Después el intento de dismantelar los equipos. Es decir, en un tiempo relativamente corto: en un año. Es que son demasiados cambios en tan poco tiempo. No es gratuito, no es para pensar que eso es casual, no es que de pronto se le ocurra o se descuelgue la consejera diciendo... No, no, es que es algo que había sido ya pensado.” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

“Yo creo que el que funcionaba tenía buenas, buenos servicios, daban buenos cursos, tenían buenos recursos, podrías atender a ellos.” (*FECAPA*)

“Coincidió en el tiempo y son dos cosas totalmente diferentes en cuanto al origen y al resultado.

E: Bueno, lo que pasa es que hay gente que interpreta, de hecho la investigación es sobre orientación y apoyos externos a la escuela, es decir, que en algunos modelo teóricos hay conexión teórica en ambos y desde ese punto de vista ¿aquí esa decisión respondía a que se estaba pensando en un modelo de apoyo a los centro escolares diferente?

Yo creo que no hay una vinculación.” (*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

### **Razones para paralizar temporalmente el cambio propuesto**

Para comprender mejor todo el proceso de gestión del cambio, se preguntó en las entrevistas por las razones que en opinión de los expertos explicaban la paralización temporal de la propuesta. Todos apuntan a que se debió a la fuerte reacción que siguió al anuncio por parte de la Consejera. Además de los colectivos ya mencionados, se movilizaron las familias y varias asociaciones del mundo de la discapacidad. La capacidad de organización de los miembros de los equipos, a los que luego se unieron otros profesionales de la orientación, y los sindicatos CCOO y UGT, se comenta con admiración por parte de todo el mundo.

“La han parado por dos razones: Una porque hubo un movimiento conjunto, global, de todo el sector. Y eso tiene que hacer pensar. Porque tú puedes imponer a una parte unos cambios cuando otra parte lo ve bien. Pero si todo el sector no está de acuerdo es muy difícil que eso salga adelante. Nosotros estuvimos a su lado. Pero que nosotros hayamos estado a su lado, o determinados sectores hayan apoyado, si el colectivo hubiera estado desunido, posiblemente habría ido hacia delante, pero estaba unido en una posición.

Pero principalmente es una cuestión económica, es decir, lo que aquí había detrás es una promesa a los equipos directivos de los centros de Primaria de que todos iban a tener un orientador en su centro. No había ni medios económicos ni capacidad real de cumplir con esa promesa. Entonces, ante una promesa que ya se iba a incumplir, con un sector completamente opuesto a la medida, pues tuvieron que parar, entre otras cosas porque tenían demasiados frentes abiertos y bueno, pues en eso han salido... (*FAPA Giner de los Ríos*)

“Yo creo que, en primer lugar, porque supongo que habrá alguna persona sensata en la Comunidad de Madrid que ha dicho “pero vamos a ver, si para hacer este cambio no tenemos ningún modelo”. No es presentable. En segundo lugar porque yo creo que las formas que se habían adoptado eran incluso jurídicamente cuestionables. Decir en el mes de junio que el 1 de Septiembre personas que tiene una plaza definitiva -yo no soy un gran experto en cuestiones de funcionariado- pero unas personas que tienen una plaza definitiva en un determinado lugar de trabajo, con unas condiciones de trabajo, una modificación radical de sus condiciones de trabajo a mí me parece que tiene que tener algún problema legal. Sí sabemos que en el sistema educativo se pueden suprimir plazas y se pueden asignar personas a otro sitio. Pero no sé si una supresión masiva de plazas, que implica cambios en las condiciones de trabajo, en muchísimas cosas...

Probablemente también porque era inviable seguramente en tres meses, en los meses de verano, el provocar un cambio tan importante, porque tenían que sacar seguramente nuevas instrucciones, eso se le iba con lo primero. Que como yo creo que era una cosa que no era meditada, decir “bueno, pero es que esto lo tendremos que regular de alguna manera” y de repente vieron que no. Y fundamentalmente porque creo que se produjo una oposición tan enorme por parte de los equipos, por parte de los orientadores, porque hubo muchas personas que trabajábamos en secundaria hemos participado de esas

protestas. De esas protestas que eran en la forma, en el fondo y un poco en todo. No se trata de que estemos en contra de un cambio de modelo, no se trata de que estemos en contra de una mejora del modelo. Se trata de que estamos en contra de que las cosas se hagan de esa forma en la que se han hecho. Entonces a partir de ahora habría que empezar a pensar ¿por qué pienso que han hecho una prórroga? Porque yo creo que lo están pensando un poco mejor. Eso es lo que yo creo. Y porque además es insostenible. Desde el punto de vista jurídico seguro que habrían tenido muchísimas dificultades. Creo yo. Otros piensan que esas cosas les dan igual (*Representante AMOP*).

Los técnicos de la Administración, ante la pregunta de que si los propios directores de los CEIP estaban en contra de la medida que finalmente se tomó de paralizar el proceso, puntualizan que no es tanto que estuvieran a favor de paralizar la incorporación a sus centros, cuanto que no veían claro que fuera a suponer una clara mejora si no se contaba con recursos para cada colegio.

## **2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.**

Todos los participantes en las entrevistas coinciden en que la gestión del cambio previsto ha sido muy inadecuada. Se califica de poco reflexionada, nada participativa, y mal difundida, tanto en su comunicación de puesta en marcha como en su aplazamiento. La decisión fue comunicada en una reunión de directores de Colegios de Educación Infantil y Primaria sin que anteriormente hubiera sido consultado con nadie, a pesar de que varios colectivos habían pedido entrevistarse con responsables de la Consejería para conocer sus intenciones.

“La AMOP tengo que decir que no fue consultada. Desde luego, cuando saltó todo esto que no tengo ni idea de cuánto tiempo se podía ir gestando, pero la AMOP sí que pidió una entrevista con la dirección general, con alguien de la Comunidad de Madrid, al final se produjo esa entrevista. No fue la entrevista que nosotros habíamos pedido. Habíamos pedido una entrevista con la consejera de educación. Al final fue una entrevista con la directora general de Primaria. Y aquella entrevista fue una entrevista en la que no se puso encima de la mesa prácticamente nada. No nos contaron nada, nosotros expresamos la preocupación por todo, sobre todo por las formas en las que se habían hecho las cosas, en eso ellos dijeron que ya no había marcha atrás.” (*Representante de la AMOP*)

“Bueno, la CM hasta ahora, venía manteniendo hasta el curso pasado contactos con la representante de los equipos de la CM en la que un número de directores en representación de los equipos mantenía contactos con la Consejería y se venían manteniendo la información de que no había ningún planteamiento por parte de la Consejería de hacer ningún cambio ni abrir ningún proceso de reflexión ni de modificación en ninguna línea....”

...un canal de comunicación que resultó absolutamente, no sé que palabra utilizar, frustrado porque de alguna manera se engañó al colectivo, es decir, cuando en abril se está diciendo que no hay ningún planteamiento por parte de la Consejería de modificación, de reflexión, de avanzar en la mejora del modelo, etc. la siguiente comunicación, bueno pues ya sabes, se da en el contexto de las jornadas de la UNED” (*Representante 1 de la Coordinadora de orientadores*)

“La Comunidad de Madrid es absolutamente opaca en las informaciones que traslada.....La Comunidad de Madrid no consulta a nadie.” (*Representante FAPA Giner de los Ríos*)

Con posterioridad al anuncio, la mayor parte de los colectivos solicitaron de nuevo información a la Comunidad. Los representantes de la Coordinadora tuvieron la reunión a finales de noviembre. En su opinión, la reunión no debería haberse producido en la forma en que se hizo. En ella estuvieron presentes representantes de los directores, la Directora General de Educación Infantil y Primaria, el Jefe de Servicio y dos miembros de la Coordinadora. Para éstos últimos, el papel que adoptó la Directora General era el de una mediadora entre dos partes cuando, en opinión de los miembros de la Coordinadora, el conflicto lo había provocado precisamente la Administración.

“Hay una puesta en escena en la que nosotros fuimos actores obligados y la que no queríamos, pero estamos obligados. Porque si queremos aprovechar ese espacio de interlocución, pues estamos obligados a la escena. La escena consiste básicamente en que hay un rol de pretendido moderador –que es la consejería-, y hay un conflicto ya definido previamente, del cual nosotros no nos habíamos enterado... porque, por cierto, nosotros cuando recogimos apoyos, recogimos apoyo de un montón de directores de colegios. Cuando les explicamos realmente lo que estaba pasando, ya entendieron perfectamente lo que pasaba. En decir, estamos hablando de un conflicto, en todo caso, entre algunos directores de una Junta de Directores y todo un colectivo. O sea, es una cosa muy rara

Una reunión en la que la Administración hace un papel muy cómodo de mediador. Entonces, como eso se plantea en esos términos, la reunión consiste en un pim pam pum fuego...” (*Representante de la Coordinadora de orientadores*)

Los técnicos de la Administración, por su parte, no interpretan de igual manera el sentido de esta reunión. Para ellos, cabe otra forma de verlo. En su opinión, la voluntad de la Consejería al convocar esta reunión era conocer con más detalle las dos posiciones y aproximar posturas.

“...no lo sé pero yo puedo dar otra visión a esa situación. Esa puede ser una, que la Dra General quiera entender los argumentos de ambas partes directamente... no tiene que virarse como un enfrentamiento”(Técnico de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria)

Por su parte, la AMOP también lamenta que la Administración no haya considerado oportuno responder a su demanda de reunirse para reflexionar juntos antes de tomar la decisión que plantearon. Esta asociación tuvo no obstante una reunión en el mes de octubre, una vez paralizado el proceso, con la Directora General de Infantil y Primaria, el Subdirector de Educación Secundaria y alguno de sus técnicos. A pesar de valorar positivamente que se les recibiera, no consiguieron que la Consejería contrajera un compromiso en firme de consultarles antes de tomar una decisión.

“Yo creo que la entrevista, no sé porque yo no acudí, pero esa entrevista yo creo que se produjo después de que ya se conociera la marcha atrás, y ha sido a principios de este curso. Yo creo que en esa entrevista lo único que se intentó, y en ese sentido también teníamos un poco de miedo, contemporizar con una asociación que es una asociación madrileña que aglutina un buen número de orientadores y que en teoría tiene intereses en este tema. Yo no sé si han llamado a mucha más gente. Fue una entrevista un poco también despropósito, porque nadie sabía muy bien para lo que se iba allí, la directora general que estaba tampoco lo tenía demasiado claro, y entonces ella nos dijo que de momento no había nada y que nos invitaban a que nosotros, por nuestra parte, reflexionáramos, y que iban a promover un debate con todos los sectores implicados.”  
(Representante de la AMOP)

Los sindicatos CCOO y FETE-UGT se opusieron también a la medida y han participado en las movilizaciones que se llevaron a cabo antes de que la medida se paralizara, desempeñando un papel fundamental en el éxito de las mismas. Además de la dimensión laboral de las movilizaciones, que como es lógico le corresponde desde su labor sindical, CCOO ha asumido una función de dinamizar el debate y la reflexión teórica y profesional y de prestar un apoyo logístico imprescindible. CCOO presentó también una queja al Defensor del Pueblo en la que exponía la posible vulneración de derechos laborales en caso de que se pusiera en marcha la medida anunciada. La oficina del Defensor del Pueblo contestó a esta queja una vez que se había decidido la paralización, comunicando que entendían que ya no existía el riesgo que había dado lugar a la posible vulneración. Los sindicatos estudiaron la posibilidad de interponer también un recurso, pero, al no haber ninguna norma escrita ya que todo eran comunicaciones verbales, no había lugar.

Los representantes de los padres y madres de alumnos afirman igualmente no haber sido consultados. En el caso de la FAPA Giner de los Ríos, se sumaron a las protestas que provocó el anuncio de la desaparición de los equipos, pero no fue consultada en su momento ni lo ha sido hasta ahora. Los representantes de FECAPA (Federación Católica de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) tampoco han sido

consultados y no creen que lo sean. Afirman que, aunque sea una medida que afecte fundamentalmente a la enseñanza pública, les gustaría poder opinar.

“A mí desde luego a nosotros no nos han convocado. Nos convocan todos los años a reuniones de orientadores pero para hablarnos de un tema, no para hablarnos del nuevo modelo de orientación...”

Pero en cualquier caso, si hubiera un proyecto, y aunque no afectara a la concertada, sí nos interesaría conocerlo porque tarde o temprano se implantaría en la concertada”.  
(*FECAPA*)

#### IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

En el caso de la Comunidad de Madrid, de todos los aspectos que es preciso analizar en un sistema de orientación y apoyo a la escuela sólo es posible referirse a la descripción de los que se cree que hubiera sido el nuevo modelo para los centros de Educación Infantil y Primaria en caso de haberse llevado a la práctica. Al paralizarse su implantación no es posible analizar la dotación de recursos ni el esfuerzo presupuestario que hubiera acompañado el cambio propuesto. Se ofrecerán, no obstante, los datos del actual sistema de orientación, que permite conocer la situación en este momento en la Comunidad de Madrid (CM).

##### *Modelo previsto*

La Consejera de Educación fue muy poco explícita en cuanto a lo que supondría la nueva situación. Lo único que aseguró a los directores es que contarían con un orientador en su centro. A su vez, en la Mesa sectorial de 13 de junio la Consejería comunicó que el día uno de septiembre los orientadores de los equipos se deberían incorporar al centro que se les indicase. Asimismo, se anunció que se mantendrían únicamente cinco equipos, uno por cada Área Territorial.

Todos los entrevistados entienden que esta decisión no iba acompañada por un incremento de recursos por lo que cada orientador hubiera tenido que hacerse cargo de varios centros. En ningún momento se concretó cómo se haría esta distribución, aunque los representantes de la Coordinadora afirman que había ya preparada una distribución de los centros que debería atender cada profesional. Ellos no han llegado a conocer este reparto, pero argumentan el hecho de que cada profesional tendría que atender a varios centros basándose en el cálculo que han realizado a partir del número de colegios y del número de orientadores de los equipos generales. La proporción que obtienen de esta relación muestra que en este momento cada orientador atendería 2,5 centros.

En la entrevista con los responsables de la Administración se les preguntó si ellos habían previsto un reparto en estos términos. Su respuesta matiza un aspecto muy importante ya que los cálculos que se considerarían en su caso adecuados no responderían a una distribución meramente proporcional sino que se tendría en cuenta las características concretas de los centros y las diferentes necesidades que de ellas se



derivan. No obstante, dado que la decisión se ha paralizado, no se conoce ninguna propuesta de distribución oficial.

### ***Recursos existentes en el modelo actualmente vigente***

Para acometer la valoración de los cambios propuestos por la Administración autonómica es importante tener en cuenta los recursos con los que en este momento cuenta el sistema de Orientación de la CM.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la Directora General de Educación Infantil y Primaria en la comparecencia en la Asamblea de Madrid a la que ya se ha hecho mención, en este momento existen:

- Cuatro Equipos específicos de discapacidad
- 25 Equipos de Atención Temprana (EATs)
- 34 EOEPs generales

La composición de estos equipos, en palabras de la Directora General es la siguiente:

“Todos ellos están integrados por profesores de la especialidad de de psicología y pedagogía, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSCs), maestros de la especialidad de pedagogía terapéutica (PTs), Maestros de la especialidad de audición y lenguaje (ALs), y un número pequeño de de médicos..una plantilla superior a los 700 profesionales”. (pp. 66)

El número en el conjunto de los equipos de cada tipo de profesional en el curso 2007-2008, de acuerdo con García (2008), sería el siguiente:

- Orientadores: 424
- PTSCs: 144
- PTs/ALs: 124
- Médicos: 6

Los equipos generales atienden a un total de 765 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y 384 Colegios Concertados.

Por lo que respecta a la Educación secundaria, se cuenta con 467 orientadores en los 307 Institutos Públicos de Educación Secundaria. Esto significa que varios de ellos tienen dos orientadores aunque el segundo orientador no pertenece en la mayoría de los casos a la plantilla del centro, de acuerdo con la información suministrada por la Administración.

Por otra parte, los Centros de Educación Especial cuentan con 22 orientadores (García, 2008).

De acuerdo con la información recogida por la mayoría de las fuentes, hace cinco años que no se produce un incremento del cupo de los orientadores de los equipos. Así lo reconocen los propios técnicos de la Consejería que lo explican por la existencia de necesidades más urgentes de escolarización.

“Sí, hay casi un absoluta cancelación de recursos a la orientación porque tú, primero tienes que cubrir unas necesidades básicas de escolarización, y luego, cubrir necesidades de calidad. Yo insisto en que no es que no se piense que la orientación no es calidad. Primero se cubren unas necesidades básicas que son escolarización, apoyos,... entonces eso da lugar a que en estos últimos 4-5 años hayamos crecido muy poquito..

... Muy poquito en valores absolutos y una cosa ínfima en valor relativo porque en ese periodo el crecimiento de centro y el crecimiento de alumnado es exponencial. Nosotros llevamos un crecimiento bastante sostenido desde las transferencias hasta los 4-5 primeros años, bastante importante que llegó a ser de un 33% del total de los equipos, de incremento de plantilla y de repente eso, que va permitiendo pues que haya orientadores que vayan, a determinados centro, 4 días a la semana, por ejemplo del equipo, pues van permitiendo un nivel de atención a los centros en que los centros se van sintiendo que es una respuesta que les va sirviendo más y se va... y eso se para prácticamente, se queda con unos niveles de crecimiento muy pequeños, y al tiempo los centro crecen mucho más por lo tanto somos menos y tenemos que llegar a más. “(*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

## V. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

*Valoración del sistema en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas.*

Una vez más se exponen a continuación los datos que los entrevistados han ofrecido acerca de los planos de análisis: el sistema LOGSE vigente y la nueva propuesta.

### 1. Valoración del sistema vigente.

Aunque el modelo la LOGSE se valora de forma positiva por todo el mundo, por su fundamentación teórica y por su apuesta por la orientación como un factor de calidad, los entrevistados coinciden también en que deberían haberse introducido modificaciones en todos estos años, porque la realidad educativa ha cambiado mucho.

“Como modelo teórico sí, yo creo que la crítica más grande, no sé si está en el plano del modelo teórico, yo creo que en estos años se manifiesta que el modelo teórico [de la LOGSE] es excesivamente teórico. Es decir, la realidad de los servicios de orientación desde los de Educación Infantil, los equipos de temprana, hasta los DO, yo creo que no se ajustan mucho al modelo teórico como tal modelo teórico. Y luego, dentro de lo que es el modelo, a mí me parece que todavía existe, o por lo menos ahora mismo es necesaria una cierta revisión incluso, por ejemplo, de lo que son las funciones, las tareas que se atribuyen. Yo creo que a la luz de los años que han pasado no hay una correspondencia entre lo que se puede leer en los papeles y lo que realmente constituye el grueso, para bien o para mal, pero el grueso de las tareas que llevan a cabo los orientadores, en los centros o fuera de ellos.

Yo creo que está hecho, está pensado de una manera excesivamente teórica y posiblemente sin haber hecho en todos los casos una contraposición con lo que es verdaderamente, son verdaderamente las... Es decir, un ejemplo, teóricamente es indiscutible que los equipos psicopedagógicos, los asesores psicopedagógicos pues asesoren a los equipos docentes. En la práctica si eso no existe, en la estructura de las escuelas no tiene ningún sentido.

E: ¿No existen los equipos docentes?

Exacto. Si eso no existe, o sea, parece que el modelo teórico parte de unos presupuestos de un funcionamiento de la escuela que es verdad que es muy congruente con lo que se pretendía en la LOGSE, entonces la revisión yo creo que no tiene tanto que ver con que haya una falta de recursos como que, bueno, todas las cosas hay que ajustarlas, también un poco más a la realidad. No es que sea un fallo conceptual, pero sí un fallo teórico en el sentido de que yo creo que está un poco alejado de las posibilidades reales que ahora mismo el sistema educativo tiene. Y en ese sentido, me parece que es teórico. No es un problema de más orientadores o de más recursos, o de más tiempo. Es un problema de que hay una cierta “gap ” entre lo que son las estructuras escolares, el funcionamiento escolar, lo que al final ha quedado de los grandes proyectos de proyectos educativos, proyectos curriculares, toda la reflexión aquella que supuestamente las escuelas debían

hacer sobre los propios procesos educativos. La realidad es que eso desde mi punto de vista no ha conseguido cuajar del todo. Entonces todo lo que tenga que ver con un asesoramiento experto, más o menos experto, a estructuras y a procesos que en realidad no se producen como nos gustaría que se produjesen, pues entonces efectivamente existe ahí una discrepancia muy grande. Posiblemente teóricamente o conceptualmente sea estupendo, pero en la práctica, en lo que es nuestro sistema educativo, habría que repensar algunas cosas.” (*Representante de la AMOP*)

Algunos de los entrevistados consideran que la dejación que la Administración ha mostrado en los últimos años ha desvirtuado el modelo original.

“Yo creo que el modelo se ha desvirtuado, es decir, ya no es el mismo modelo. No ha cambiado normativamente, aparentemente, pero ha cambiado en su desarrollo práctico. El modelo con que nos manejamos hoy en día no es un modelo LOGSE, vamos a desengañarnos. (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

Para los representantes de la FAPA Giner de los Ríos, esta dejación tiene que ver con la opción ideológica de la CM que no considera la orientación como un factor de calidad.

“No, para ellos no. Porque ellos entienden que una de las funciones de la escuela es clasificar. Entonces desde el punto de vista de la clasificación y de la pervivencia de las clases, orientar a un alumno no tiene mucho sentido, porque si tú perteneces a una clase, con decirte que vas a seguir en esa clase ya está, no necesitas mucho más.” (*FAPA Giner de los Ríos*)

Sin embargo, la Directora General de Infantil y Primaria dejó claro en su comparecencia en la Asamblea de Madrid su compromiso con la orientación.

“... Nosotros en la Consejería, y los orientadores lo saben, somos muy conscientes de que la orientación es un recurso de calidad; es un recurso que da calidad al sistema e imprescindible en los colegios de hoy en día con perfiles de alumnos cada vez más complicados, más diversos y que conviven todos juntos en las mismas aulas. Conocemos la profesionalidad y el buen hacer de los orientadores; sabemos que es un cuerpo muy preparado y muy valioso y lo que pretendemos, en cualquier caso, es introducir mejoras que repercutan en la calidad y en la atención que reciben nuestros niños.” (pp. 67-68)

También se apunta como indicador de la menor atención prestada por la CM a la orientación precisamente que desde que recibió las competencias en 1999 apenas haya desarrollado normativa en este ámbito. Los técnicos de la Dirección general reconocen que se ha regulado en un “rango bajo”, fundamentalmente a través de instrucciones y circulares. No se atreven a identificar una razón segura, pero apuntan a que la organización de la Consejería lo ha hecho difícil.

“Yo creo que ha sido una cuestión circunstancial, con todo el análisis que se quiera hacer porque las circunstancias siempre hay un algo detrás, pero creo que ha habido una dificultad grande para elaborar un decreto con una estructura en que la atención a la

diversidad dependía de dos Direcciones Generales diferentes....¿Cuánto tiempo llevamos siendo una única dirección general? Aún ahora , está secundaria separada, pero por lo menos todos los campos de atención a la diversidad de primaria dependen de aquí pero así llevamos un año... un año y poco.

...entonces, claro, las necesidades han ido por otro lado. Pero desde los momentos iniciales de las trasferencias en el 1999-2000 se planteó la necesidad de hacer un decreto, se planteó la necesidad de reorganizar y adaptar las estructuras existentes. Esa dificultad estuvo. Yo creo que el tipo de estructura que se diseñó complicaba este tema..." (*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

Por otra parte, los técnicos de la Administración señalaron dos insuficiencias al Modelo LOGSE. La primera que, al hacer funcionarios a los profesionales, no se garantizaba ya la adecuación en el perfil de los orientadores. Reconocen que es un número pequeño el de las personas que no son psicólogo o pedagogo, pero para esos casos no deja de ser un problema.

"Yo al modelo LOGSE le encuentro de partida, un agujero grande, una parte oscura, que tiene que ver con los perfiles profesionales que están incluidos en los equipos, la formación y la titulación de los profesionales que están trabajando en los equipos que es una pérdida que se produce en el paso de laborales a funcionarios docentes y ahí hay algunos aspectos que están dificultando siempre, dificultando siempre, el como acceden los profesionales a los puestos de trabajo en los equipos que implica una no correspondencia entre lo que se va a pedir y la titulación con la que se accede a ese puesto a mí me parece que es algo que ha creado siempre dificultades en los equipos." (*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

Los técnicos de la Dirección General también señalan como dificultad que no se garantizara la necesaria coordinación con otros servicios.

"Yo encuentro dificultades, por ejemplo, en que para desarrollarse bien se necesita una coordinación buena con otras administraciones o entre consejerías, en la CM entre servicios sociales y salud, como siempre, o que el trabajo de sector en un trabajo de equipo tiene un peso muy importante y ese hay que hacerlo siempre en coordinación y esa coordinación no está regulada en ninguna parte como está por ejemplo en Cataluña." (*Técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

Todavía en relación con la valoración general del modelo la LOGSE, los expertos entrevistados señalaron aspectos muy interesantes. Uno de ellos, se refiere a la necesidad de que, como se ha señalado anteriormente, cambien determinados aspectos de la organización de los centros escolares sin los cuales el modelo de orientación previsto no es posible.

"A mí me parece que hay una prioridad que no compete a los servicios de orientación. Es decir, yo creo que para que la orientación sea más eficaz, para que verdaderamente

nuestro trabajo de asesoramiento tenga algún sentido, los centros tienen que comprender que hay que hacer algunas cosas que ahora no se hacen. Es decir los centros tienen que entender que es absolutamente inexcusable que haya un proyecto de cada centro, que un centro se diferencia de otros centros porque tiene un proyecto propio, en el que participan todos los profesores, y del que se sienten responsables. Y yo creo que es absolutamente obligatorio que se pida cuentas a los centros sobre sus propios proyectos y sobre cómo se ejecutan, y sobre cómo se llevan a cabo y por lo tanto sobre qué resultados tienen. Yo creo que si eso no se da, y parece que es echar balones fuera, no se puede pensar en que hay unas figuras de asesoramiento sobre algunas tareas que en realidad nadie quiere hacerlas. Ni nadie quiere hacerlas ni se siente en la obligación de hacerlas. En la medida en que los proyectos educativos o curriculares sigan siendo cosas que llegan y que más o menos, dentro de las direcciones provinciales se leen y únicamente se mira si han puesto todos los puntos o no se han puesto, que no se revisa la eficacia de los proyectos, que no se valora los centros en función de esos proyectos, pues es verdad que las tareas de asesoramiento para hacer esas cosas son mucho menos necesarias. Si esas cosas no son necesarias,... (*Representante de la AMOP*)

Entre otros aspectos, se destaca el papel central que el modelo de la LOGSE desempeña la tutoría como parte nuclear del sistema de orientación. Sin embargo, no se considera que se haya cuidado de hecho la función tutorial con las condiciones que serían necesarias para las funciones que se le encomiendan.

“Completamente de acuerdo, en eso sí que nos hemos pronunciado además en la AMOP en varias ocasiones. Yo creo que tenemos claro que el tutor es la figura central para canalizar una buena parte del trabajo de los DO. En secundaria claramente porque en secundaria es un puente además entre el DO, la jefatura de estudios, las estructuras un poco de coordinación y el profesorado. En primaria es verdad que hay una coincidencia entre los tutores de los grupos y un buen porcentaje de los profesores quitando los especialistas. En ambos casos es fundamental. La tarea del tutor. Yo creo que en secundaria, que es más fácil cuantificar estas cosas, yo creo que as dos vías parecen claras. O sea, tienen que considerarse algunas horas de función tutorial como horas lectivas de los tutores y creo que deberían tener un complemento económico que ahora mismo tienen por ejemplo las jefaturas de departamento y que honestamente creo que no es merecido. Es decir, a mi me parece que los departamentos como estructura, las tareas que tienen no son las de jefe de departamentos, en este caso que tiene una liberación de tres horas lectivas y tiene un complemento económico, no es comparable ni siquiera en incidencia dentro del centro las tareas que tiene un tutor. Entonces me parece que es una desproporción con la que hay que acabar. Yo no digo que se les quite, lógicamente, a las jefaturas de departamento, pero sí al menos que una figura cuyo trabajo tiene una incidencia directa en el funcionamiento de los grupos, en el funcionamiento de cada alumno, esa figura tiene que ser mucho más reconocida.” (*Representante de la AMOP*)

Se señala también, el excesivo papeleo y trabajo burocrático al que se enfrentan los orientadores.

Yo como orientadora creo que hacemos mucho papeleo, nos perdemos mucho tiempo en tener documentos, documentos, documentos, papeles... y no se mira al alumno como individual, o sea, la idea que tiene la orientación ahora mismo es a nivel preventivo, a

nivel pues eso, prevenir fracaso escolar, prevenir... pero en cambio nos queda muy poco tiempo para atender a los problemas reales de los alumnos. (FECAPA)

Asimismo, se echa en falta la existencia de figuras externas a los propios servicios de orientación que ayuden a realizar una supervisión que se considera imprescindible para seguir mejorando.

“Yo de hecho cuando entré seguía existiendo la figura de una persona que de alguna forma venía como técnico de la Comunidad. Y servía un poco de referente. Yo creo que una de las cosas que se han perdido es -a pesar de que hay programas, a pesar de que hay asesores de las SUPES y todas esas cosas – ...es que faltan testigos externos del trabajo que nosotros estamos haciendo. Es decir, faltan elementos externos que hagan la función de supervisión Porque no existen o porque los que hay, no desempeñan esa función. La función de control, de supervisión, de dinamización del trabajo de los equipos, por ejemplo. Un dato anecdótico, pero que tiene muchísimo significado. Nosotros, en estos últimos tiempos, no hemos tenido devoluciones en relación con nuestros planes de trabajo, y en relación con nuestras memorias. Cuando digo nosotros, no me refiero solamente a los Equipos de Temprana. Lógicamente, me circunscribo a mi sector, que es la zona este. Pero tampoco los equipos generales. ¿qué indica eso? Indica que en realidad el trabajo de orientación, en relación con los equipos -hablo solamente de los equipos porque tú me has preguntado por AT-, el trabajo de los equipos realmente interesa muy poco a esta administración. Porque no hay elementos del sistema que de alguna forma se ocupen, se encarguen de realizar funciones externas de supervisión, de apoyo, de conocimiento de la realidad, de las dificultades, de las necesidades... que permita, en definitiva, avanzar. Es un poco la impresión de que está uno estancado en una especie de voluntarismo por parte de la gente que estamos en los equipos, que hacemos lo que podemos” (Representante 2 de la Coordinadora de orientadores)

Se señala también que un error del modelo de la LOGSE era su falta de flexibilidad, en la medida en la que pensaba en respuestas iguales para todos los centros. En este sentido se destaca el interés de la medida que la CM puso en marcha hace tiempo, pero que no llegó a institucionalizarse, por la que se podían establecer planes de trabajo específicos con los centros ajustados a sus circunstancias.

“Yo creo que era una idea de negociar entre los equipos psicopedagógicos y los propios centros una especie de compromiso de servicio por parte del equipo de asesoramiento. A mí me parece que un problema que tiene la Comunidad de Madrid, en general este país, pero la Comunidad de Madrid probablemente más es que es muy poco flexible.” (Representante de la AMOP)

Finalmente, por lo que a aspectos generales se refiere, algunos de los entrevistados señalaron que otra limitación del sistema vigente era su falta de visibilidad. Las dos federaciones de Madres y Padres lo señalaron y los representantes de la Coordinadora de orientadores también afirmaron ser conscientes de esta laguna. De hecho, la

Coordinadora, en colaboración con la FAPA Giner de los Ríos, ha elaborado unos dípticos para hacer llegar a las familias en las que se explica de forma sencilla los servicios que se ofrecen desde la red de orientación.

“Yo creo que los padres no tienen muy clara la labor de la orientación en un centro. Es decir, yo creo que no protestan porque tampoco saben de qué tienen que protestar”.  
(FECAPA)

“Tenemos que hacer un esfuerzo muy grande en visibilizar un poco más nuestra labor. Porque es verdad que incluso en temprana hay padres que no saben que existimos. Mira que estamos en las reuniones de presentación de curso y mira que les damos el folleto para que sepan un poco de nuestras funciones y tal. Pero sí que yo creo que tenemos una dificultad para divulgar un poco mejor, para traducir a un lenguaje más comprensible nuestra presencia a las familias. *(Representante 2 de la Coordinadora de orientadores)*”

En las entrevistas, además de pedir una valoración general del modelo vigente, se preguntó por cambios que se consideraran necesarios en las distintas etapas escolares. El recurso de orientación mejor valorado es sin duda el que constituyen los Equipos de Atención Temprana.

“Claro, porque yo creo que los equipos de atención temprana dan un servicio tan inexorable, tan ineludible, tan absolutamente necesario, tan fundamental para el inicio de la escolarización de personas que nacen continuamente con algún tipo de dificultades. Entonces, yo creo que las personas que tienen un hijo con una determinada discapacidad le pueden pedir al sistema educativo que sea una atención específica, inmediata, fundamentada, experta, la búsqueda de la mejor situación de escolarización, yo creo que eso lo consiguen y lo consiguen ampliamente. Y yo creo que entre el ajuste de los servicios de orientación y las propias escuelas, también las estructuras escolares, sobre todo las escuelas infantiles, también permiten un tipo de intervención, incluso no esta intervención diagnóstica ni de evaluación, sino una intervención también en el funcionamiento del centro mucho más ajustada, son centros más pequeños, no son tan monstruosos. Intervenir en un centro también incluso es fácil para un EAT. Aunque tengan poco tiempo yo creo que casi todo el trabajo que pueden hacer dentro de una escuela infantil cuando estén, estoy seguro que rentabilizan una parte muy grande del trabajo.” *(Representante de la AMOP)*

También se considera que los Equipos Específicos y los orientadores que trabajan en los centros de Educación Adultos y en los centros de Educación Especial funcionan bien, aunque necesitarían más recursos. Ninguna de las personas entrevistadas ha propuesto cambios en estos recursos.



## 2. La orientación en las zonas rurales

Cuando se ha preguntado por la atención que los servicios de orientación ofrecen en las zonas rurales, todas las respuestas apuntan a que son necesidades bien cubiertas y que incluso pueden permitir una mejor práctica de asesoramiento.

“Yo creo que más o menos tienen una atención muy similar a las zonas urbanas. Quizá, si me apuras, puede que sea incluso un poco mejor, por el conocimiento de la zona, son núcleos más pequeños, todo el mundo se conoce, entonces quizás hasta incluso sea mejor.” (*Representante de la FAPA Giner de los Ríos*)

“No, no hemos tenido ninguna demanda. Incluso hemos tenido algunos socios que trabajan en contextos y en entornos bastante rurales, y los hemos percibido como gentes incluso curiosamente que seguramente pueden hacer más cosas y que se sienten más satisfechos con su trabajo a veces que en los contextos más urbanos y más estresados. Hemos tenido, dentro de la Asociación, algunas veces hemos hablado con algunas personas que trabajan en estos contextos, bien es verdad que no de educación temprana, o sea que básicamente secundaria. Y sí que parece que tienen posibilidades de poner en marcha otros proyectos. Es como si ese entorno un poco más alejado de los grandes núcleos fuera un poco más agradecido en ese sentido.” (*Representante de la AMOP*)

## 3. La Educación Primaria

Por lo que respecta a la etapa de Educación Primaria, y dejando de momento al margen la propuesta de cambio de la Consejería, en las entrevistas se apuntaron algunas ideas interesantes. La primera de ellas se refiere a la necesidad de mantener mayor contacto con las familias.

“Yo sí que desde temprana hemos percibido –y lo perciben los padres también- una distancia grande entre... un salto cualitativo de las escuelas a los colegios en cuanto a la relación con las familias. Ese es una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo en general. Y hay un salto muy grande ahora que las escuelas ya van asumiendo 0-3 o 0-2, hay un salto muy grande a partir de ahí porque a partir de ahí la relación evidentemente cambia de una forma radical. Y eso es un elemento que habría que revisar.” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

También se destacó que sería necesario revisar los dictámenes de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales a lo largo de la etapa de Primaria, ya que desde el segundo ciclo de Educación Infantil y el tercer ciclo de la Primaria los cambios que se producen son muy importantes.

“Pero una de las grandes, una de las peticiones mayoritarias de los padres en Primaria es que en el intervalo de toda la etapa, de todo lo que es la educación primaria debería de haber momentos puntuales en los que ese diagnóstico y esas pautas de comportamiento se revisaran y se modificaran. Porque las pautas que tú pones a un niño de primer ciclo no tienen nada que ver...y las familias muchas veces se encuentran perdidas.” (*FAPA Giner de los Ríos*)

La escasa coordinación entre la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria en materia de orientación se señaló también como un problema al que habría que prestarle más atención, sobre todo teniendo en cuenta que ambas configuran la enseñanza obligatoria.

#### **4. Departamentos de Orientación**

Acerca de la orientación en Educación Secundaria se hicieron varios comentarios. El primero de ellos se refiere a lo positivo que se considera la incorporación de las figuras que trabajan en el ámbito de la intervención social.

“Que en general son trabajadoras sociales casi todos, aunque puede haber algún educador social, algún psicólogo, algún sociólogo. PTSC. Para mí ha sido un cambio espectacular la presencia de otra persona con el conocimiento que ellos tienen, por ejemplo de los recursos sociales y con el conocimiento que ellos tienen del funcionamiento de las familias. .... tenemos que poner un trabajador social porque hay niños extranjeros o porque tiene necesidades de compensación. Tenemos que poner un trabajador social porque hay que hacer escuelas de padres, porque hay que potenciar a las AMPAs, porque hay que hacer actividades extraescolares, porque el contacto con las familias es fundamental tengas o no tengas problemas.” (*Representante de la AMOP*)

Otra de las observaciones que se hizo en torno a los Departamentos de Orientación se refiere a la pérdida de perspectiva que puede suponer estar dentro de un centro escolar. Se valora de forma muy positiva el tiempo que en principio estaba establecido para reuniones entre los orientadores de un mismo sector. Este tiempo se reservó en la normativa de la LOGSE precisamente para salir al paso de una de las limitaciones del modelo interno. Sin embargo, esas reuniones han ido diluyéndose. En algunas territoriales se siguen haciendo, pero en otras no. La propia Administración admite, cuando se le pregunta, que finalmente es una decisión que queda en manos de los directores de los centros y que a veces no respetan estos tiempos. Los profesionales de la orientación consideran que es un ejemplo más de la falta de compromiso de la Consejería con la orientación.

“La comunidad de Madrid no tiene ningún empeño porque esas tareas se hagan, incluso le parecía una pérdida de tiempo, incluso nos ha obligado a hacerlo fuera de horario, incluso muchos orientadores de secundaria nos hemos reunido con compañeros orientadores de secundaria fuera de nuestros horarios, fuera de los cauces estructurales de comunicación, parece que no hay una voluntad de que verdaderamente haya una coordinación y una sinergia y un hacer juntos entre los orientadores.” (*Representante de la AMOP*)

Otro de los temas más polémicos en el trabajo de los orientadores de los departamentos de orientación de Secundaria es el de la docencia de estos profesionales. En el desarrollo normativo de la LOGSE ya existían muchas dudas acerca de esta decisión. Finalmente se adoptó porque se pensaba que, en una primera fase, los orientadores tenían que ganarse el prestigio de sus compañeros y esto exigía, entre otras cosas, que conocieran la realidad del aula. Sin embargo esta medida no se ha revisado e incluso se ha obligado a dar más horas de las que se pensó que cumplirían esa función de “enganche con la realidad del aula”, y además se ha diversificado el tipo de materias incluyendo algunas claramente inadecuadas.

“Bueno, en esto sí que hemos hablado algo en la AMOP, y es difícil porque además una de las personas de la AMOP, la presidenta de la AMOP, hizo una investigación al respecto y de esa investigación se derivaba que un número muy alto de profesionales no veía necesario implicarse en la docencia. Yo creo que ahí lo que tenemos claro la mayor parte de la gente que estamos en la AMOP es que hoy no es imprescindible, es decir, no es imprescindible por lo menos para conseguir algunos de los objetivos que se pretendían, como es que realmente estemos integrados a los equipos docentes, como que nos vean como unos iguales, como que no seamos personajes extraños. Yo creo que ya lleva suficientes años la orientación como para que no se necesite justificar nuestra presencia porque damos seis horas de clase. Para nuestro propio trabajo el hecho de tener contacto con los estudiantes o con los alumnos, a mí me parece que sigue siendo muy importante, no imprescindible, pero sí importante. Si una parte de nuestro trabajo es un asesoramiento pedagógico, que no psicopedagógico. Sobre todo pedagógico. En esta faceta a mí me parece que sigue siendo importantísimo. Los problemas son dos y eso sí que lo hemos hablado en la AMOP. En algunos institutos el dedicar seis horas - incluso en algunos casos extremos hasta nueve de dieciocho horas lectivas- de dedicación a centro es un disparate. Dedicar seis horas porque sí, simplemente porque hay que dedicarlas porque lo dice la Ley es un disparate. Entonces yo creo que habría que buscar otras fórmulas. En algunos institutos sería necesario que el orientador estuviera dedicado al 100% a tareas de asesoramiento psicopedagógico y no perdiera ni una sola hora estando dando clase, que casi siempre son además marginales, asignaturas optativas, cosas incluso disparates, como dar una hora de Sociedad, cultura y religión que no tienen nada que ver. Aunque ya entiendo que eso lo dan muchos profesores. De manera que imprescindible no es hoy en día. Conveniente para mejorar los procesos de formación de asesoramiento psicopedagógico yo creo que sí. Con lo cual se podría buscar alguna solución intermedia y es que un orientador cuando entrase o se incorporara al cuerpo de profesores de secundaria, estuviera durante unos años dando

algunas clases, para que supiera lo que son los procesos didácticos, o que pudiera aplicar algunas estrategias de control del grupo, de mejora de la convivencia, no sé. Porque yo creo que sí que es bueno tener ese contacto. E imprescindible no es. Interesante puede serlo durante un tiempo.” (*Representante de la AMOP*)

También se preguntó a la Administración educativa si consideraba que era necesario llevar a cabo algún cambio en la orientación en los centros de Secundaria. El técnico de la Dirección General de Secundaria con el que se mantuvo la entrevista señaló algunas posibles líneas de actuación que, no obstante, no están confirmadas.

Actualmente se está elaborando un borrador del nuevo Reglamento Orgánico de Centros, que modificaría previsiblemente algunos aspectos de los actuales Departamentos de Orientación aunque no su carácter interno. Entre otras cosas, podrían dejar de constituir un departamento didáctico más dentro de su centro. Por consiguiente, los orientadores no tendrían docencia asignada. Una razón que motiva este cambio es el hecho de que el jefe del departamento de orientación sólo constituye un voto más dentro de la Comisión de Coordinación Pedagógica, lo que dificulta que el orientador pueda garantizar la realización de algunas de las actuaciones que tiene encomendadas.

También se considera importante revisar la asignación de los segundos orientadores. Actualmente se dota un centro de un segundo orientador, que no figura en plantilla, pero el criterio por el que se dota no está regulado en ninguna norma. La Consejería considera que el número de alumnos no es el mejor criterio sino que tendría que tenerse en cuenta el nivel de dificultad de la población que escolariza. También utilizando este criterio, podría aumentar el número de integradores sociales, que actualmente trabajan en algunos institutos que cuentan con “Aulas TGD” o que escolarizan alumnos particularmente disruptivos.

Finalmente, en esta entrevista también se aludió a la necesidad de revisar el perfil profesional de los orientadores. Se considera necesario reflexionar si sería conveniente una mayor formación en psicología clínica, así como reforzar en algunos casos la labor de Orientación Académica y Profesional para que los alumnos sean mejor orientados hacia su futuro académico o profesional. De momento, para tratar de dar respuesta al primer problema, el entrevistado considera conveniente potenciar la coordinación entre los servicios de salud y los centros educativos.

## 5. Valoración sobre otros aspectos del sistema de orientación vigente

En las entrevistas se preguntó a los expertos si les parecía adecuado que un profesional de la orientación pudiera ejercer su función en todo el sistema educativo a pesar de las importantes diferencias que existen entre las etapas. Las respuestas muestran que no es un tema sobre el que se haya reflexionado demasiado.

“No, no lo hemos percibido como problema. Y seguramente aquí habrá opiniones para todo, pero es verdad que da la sensación de que algo falla. Da la sensación de que una persona cuando accede y al estar durante un tiempo trabajando en una determinada etapa educativa, las etapas tiene unas características muy específicas. Desde luego, sería absolutamente incapaz de hacerte una propuesta de cómo tendría que ser el reciclaje profesional. Pero yo personalmente puedo decirte que en un equipo de atención temprana me costaría muchísimo trabajo, con lo cual no quiero decir que no pudiera reciclarme. Porque es verdad que hay una base de asesoramiento, de conocimiento de las necesidades educativas”. (*Representante de la AMOP*)

“Por una parte es una ventaja, es decir, el moverse es una ventaja. Cuando llevas una larga carrera es una ventaja muy saludable, por una parte. Pero yo creo que eso debe ir acompañado con un resituarse y conocer previo incorporarte a. Algún tránsito, digamos hay que hacer para que te sitúes un poco en una etapa, porque sino aterrizas de golpe.” (*Representante 2de la Coordinadora de orientadores*)

En relación con la formación de los orientadores también se preguntó por el nuevo máster en formación del profesorado de secundaria en el que se incluye la especialidad de *Orientación educativa* que sustituirá a la de *Psicología y Pedagogía*. La mayor parte de los entrevistados no tenían información al respecto. El representante de la AMOP, sin embargo, nos explicó la perspectiva de la Asociación, que ha mantenido contactos oficiales con el Ministerio de Educación que le han permitido hacer llegar su perspectiva sobre lo que consideraban debiera ser la formación inicial de los orientadores.

“Nosotros hemos defendido desde la AMOP a capa y espada la existencia de un Máster de formación de profesorado y que haya una especialidad de orientación dentro de ese Máster. Absolutamente de acuerdo. Y en cuanto a la formación inicial de los Grado y tal, pues bueno, tampoco lo hemos debatido tanto porque es verdad que hemos dedicado los últimos años un gran esfuerzo al posgrado, porque yo creo que es una cosa muy controvertida en la que nosotros nos hemos pronunciado de manera clarísima a favor. Y yo creo que la formación pedagógica, formación psicológica o formación inicial de estas personas sigue siendo una formación de partida necesaria. Y luego creo que el hecho de que haya una especialidad de orientación, nos parece muy positivo y aquí sí

que te hablo como asociación, porque creo que de esto sí que hemos hablado muchas horas.” (*Representante AMOP*)

Finalmente, también se preguntó por la iniciativa que la LOE establece sobre los profesores mentores que ayudarán a los noveles en su formación durante el primer año de práctica.

“E: La idea de los profesores mentores que aparece en la LOE no está muy claro si se va a aplicar a los orientadores. En tanto que son como los otros, debería hacerse. ¿Tú crees que eso sería interesante?”

Muchísimo. Y yo creo que aquí también podemos hablar un poco como Asociación, porque yo creo que una de las cosas que hemos intentado nosotros siempre es que la experiencia acumulada, el conocimiento acumulado, eso sí que lo tenemos claro desde la asociación, se tiene que compartir. Y que el mejor aprendizaje es el aprendizaje... no sé si se llama vicario... el aprendizaje que se da con personas que están trabajando en la práctica. Yo creo que además la experiencia que hemos tenido todos nosotros ha sido que por H o por B, muchos de nosotros somos partidarios de tener alumnos en prácticas, a veces en prácticas de carreras, a veces en prácticas de formación ya de posgrado. Bueno, esa especie de formación de posgrado que está ahora en el CAP, o que podían ser los xxx en algunas universidades. Y yo creo que el entender de qué manera esos estudiantes que han trabajado con nosotros, a lo mejor durante seis meses, han agradecido lo que han podido aprender de estar con algunas personas que están trabajando, yo creo que eso es impagable. Yo creo que el propio modelo formativo de con alguien que te acompañe... eso es una cosa muy interesante.” (*Representante de la AMOP*)

## **6. Valoración de la propuesta de cambio.**

En este apartado se incluyen las opiniones y valoraciones que se han recogido en las entrevistas acerca de la propuesta de cambio. Gran parte de esta información ya se ha presentado en apartados anteriores, ya que era necesario para facilitar la comprensión del texto, pero aquí se sistematizan los diferentes puntos de vista. La Administración es la única voz que defiende el cambio propuesto, como por otra parte parece lógico.

“Yo sí que pienso que la Consejería considera que la orientación es calidad, otra cosa es que no tenga los recursos... no es un “no, va esto no sirve”, no. De hecho el motivo por el que se forma toda la revolución de posible cambio de modelo es porque se plantea que siga siendo un factor de calidad porque hay una reclamación de que se pueda dar con la calidad necesaria”. (*Técnico de la Dirección General de Infantil y Primaria*)

En su comparecencia en la Asamblea, la Directora General expuso una interesante reflexión acerca de los modelos de orientación, entre los que parece que estaría eligiendo, decantándose por el denominado “modelo interno”, es decir, aquel en el que

cada centro cuenta con un orientador. En su comparecencia en la Asamblea, la Directora General lo explicaba así:

“...podemos profundizar un poquito más en las ventajas de los dos modelos. Lógicamente, las ventajas de un modelo son, por su ausencia, los inconvenientes del otro. El modelo externo pasa por la mayor flexibilidad organizativa, por la facilidad para la puesta en común de conocimientos de los miembros del equipo; por tanto, la especialización de cada uno de los miembros, la conexión del centro con el entorno, la coordinación con los servicios públicos, la posibilidad de colaboración con la Administración, entre otras cosas, como puede ser la participación en las comisiones de absentismo, a las que creo que se han referido.

En el modelo interno la ventaja principal y primera es la cercanía al alumno y a su familia y el mejor conocimiento del centro; también la implicación en labores que van más allá de lo académico, como atención a la diversidad, resolución de conflictos, mejora de la convivencia, etcétera. Algo que es muy importante para los directores es la posibilidad de dar respuestas inmediatas o al menos más frecuentes a los problemas que se planteen.

Los dos modelos son buenos, como he dicho. Y como se han hecho muchas referencias a este tema, quiero aclarar que el modelo interno no pasa por tener un orientador por centro, ni aquí, señorita, ni en Castilla-La Mancha; igual que hay PT o AL compartidos, puede haber orientadores en dos centros. En cualquier caso, la Consejería de Educación seguirá analizando este tema y seguirá analizando las posibilidades de cambio con el único fin de mejorar la orientación en unas aulas y en unos centros que cada vez son más heterogéneos y más complicados.” (pp. 83-84)

El resto de los entrevistados se muestra en contra del cambio que propone la Administración, aunque ello no significa que estén necesariamente en contra de que haya orientadores en los centros de Primaria, si no que se oponen frontalmente a la desaparición de las estructuras de sector. En el debate se mezclan, por tanto, muchos argumentos, unos relativos a la ventajas y los inconvenientes de la posición externa o interna para llevar a cabo el asesoramiento psicopedagógico. Argumentos que serían válidos en términos teóricos, al margen de la situación concreta que se ha desencadenado en Madrid. Pero otros argumentos aluden a las condiciones concretas en las que se quería llevar a cabo este cambio, en el que parece que confluyen todas las desventajas de lo interno y lo externo, ya que, al no aumentar los recursos, se desmantela el trabajo de sector sin garantizar mayor atención a los centros.

A continuación se presentan las opiniones de algunos de los representantes entrevistados.

“Nosotros no estamos de acuerdo con el anuncio de la Consejería de Educación en el sentido de llevar a los orientadores a los centros y desmantelar a los Equipos. Es una reivindicación de los padres aumentar la presencia en los centros. Pero eso no se debe

confundir con eliminar los Equipos de Zona, multidisciplinares, y llevar esos Equipos a los centros, desmantelando la red, que son dos cosas diferentes.” (*Representante de la FAPA Giner de los Ríos*)

“Potenciar los Equipos. Porque los equipos multidisciplinares funcionan bien, y permiten tener una lejanía respecto de las tendencias del centro en cuestión. Los centros, a la hora de escolarizar, pueden tener y de hecho algunos tienen, la tendencia a evitar a determinado tipo de alumnos. O de catalogarlos de necesidades educativas especiales con cierta facilidad por aquello de cubrir las cuotas de este tipo de alumnado y recibir los recursos de este tipo de alumnado. Entonces, si eso está mano del equipo directivo, el equipo directivo le va a dar las directrices al orientador del centro en el formato en el que tú me tienes que diagnosticar así, así y así, el diagnóstico de unos centros no va a ser igual al de otros, y al final en algunos casos se va a poder hacer, digamos, una trampa en el proceso del diagnóstico, ¿no? Mientras que si se mantienen los equipos multidisciplinares eso es mucho más difícil. De hecho, se trata de desmantelar, a petición de determinados sectores, porque el proceso de escolarización, quizá es uno de los garantes de que ese proceso de escolarización se pueda hacer de forma más adecuada, son precisamente estos equipos, lo cual les convierte en un instrumento que hay que intentar derribar si queremos tener un proceso de escolarización sesgado, como pretenden algunos. Entonces por eso están en el filo de la navaja. Y eso hay que entenderlo. Es decir, el proceso de escolarización será mucho más equilibrado y mucho más justo en cuanto a la configuración interna de todos los centros de una misma zona si los equipos de orientación de zona funcionan y funcionan bien.

Nosotros no compartimos su demanda de que sean personas dependientes de los equipos directivos. O sea, nosotros tenemos claro que tienen que tener más presencia en los centros, que deben de ser más sensibles a las necesidades a los centros y no ser, digamos, blanco o negro, siempre para todos, es decir, que hay que ver un poco la necesidad real del centro, que nos consta que lo hacen, pero con la escasez de medios poco pueden maniobrar, pero no pueden ser personas aisladas que no puedan poner en común con el resto del equipo lo que les pasa en este o en aquél centro, y además que sus decisiones no sean decisiones de alguna manera colegiadas. Porque la decisión colegiada defiende al individuo, la decisión individual no le defiende. Entonces estarían un poco en manos de los equipos directivos por un lado y de la administración por el otro. Entonces, sin necesidad de tener estructuras que dificulten el trabajo ni de los equipos directivos ni de la Consejería sí que tiene que haber estructuras un poco autónomas que regulen un poco esos procesos, o que ayuden a que esos procesos se regulen. “ (*FAPA Giner de los Ríos*)

Los argumentos de los profesionales de la orientación coinciden básicamente con lo apuntado por el representante de las Madres y Padres. Con el fin de sintetizar con claridad todos los aspectos señalados, los enumeramos a continuación antes de poner los extractos de sus propias intervenciones en las entrevistas:

- Un modelo interno deja desatendidas las tareas de sector lo que supone una pérdida para la orientación y un riesgo para la equidad del sistema ya que el equilibrio en la escolarización depende en gran medida de los dictámenes de los equipos y sus propuestas de escolarización



- En un modelo interno se pierde perspectiva para realizar el análisis institucional y se corre el riesgo de que los directores presionen a los orientadores para que realicen dictámenes que les permitan conseguir recursos aunque no se trate de casos de alumnos con necesidades educativas especiales.
- En un modelo interno se pierde la riqueza del trabajo interdisciplinar entre los profesionales que componen los equipos y la riqueza de conocer distintas experiencias.

A continuación se presentan estos argumentos en palabras de los propios profesionales:

“En esta tesitura lo que planteamos es... la estructura de equipos consideramos que sigue siendo necesaria, la estructura de equipos no atiende exclusivamente a los centros escolares, es un ámbito clave y crucial de la intervención pero no es el único ámbito y siguen teniendo sentido la estructura de equipos. Sin duda hay que caminar a otro tipo de situaciones que tendrían que ver con una, en primer lugar, el incremento de funciones que llevamos acumulados a lo largo de los últimos años son significativas, el incremento de dificultades desde el punto de vista de la intervención en el ámbito de los niños y las niñas también ha tenido una dimensión importante, no ha habido una repercusión en el incremento, para nada de los cupos de profesionales en los equipos y por lo tanto ese es un tema que hay que tener en cuenta y que venidos demandando históricamente, año tras año, en nuestras memorias y en nuestros escritos a la administración. Sin duda, también habría que resituar, por supuesto, la sectorización, que en este momento en el sentido que comentábamos al principio, hay equipos que en este momento tienen una dimensión que parece que no es la adecuada, atender a sectores de población de 200.000 o 3000.000 habitantes pierde el sentido territorial y de proximidad.

Nos parece importante considerar la coincidencia dentro de la Comunidad de Madrid de la sectorización con otros ámbitos que trabajan con infancia. Entendemos que es fundamental esas tres dimensiones: redimensionar los equipos, que las ratios de intervención, yo estoy atendiendo a 4 centros, eso es una locura y eso es no querer hacer bien la tarea.” (*Representante Ide la Coordinadora de orientadores*)

“No, la Consejería tiene claro que no le interesan los equipos de orientación multidisciplinarios que de alguna manera diagnostiquen y tengan presencia en las comisiones de escolarización. Lo que la Consejería de Educación busca es un proceso de escolarización en el que solamente los titulares de los centros, y en el caso de los públicos los equipos directivos decidan qué alumnos entran en qué centros.

E: Y eso es una cosa que vosotros interpretáis o tenéis algún dato...

No, es el mensaje abierto de la Consejería de Educación en cuanto a la libertad de elección de centro. El mensaje es: “Si un padre decide ir a un centro, no puede haber nada que le impida ir a ese centro”, y el proceso de escolarización se lo impide en determinadas circunstancias, ¿por qué? Porque hay un número de plazas que hay que reservar, hay una serie de cuestiones que ya, con la nueva ley también desaparecen en gran medida, pero bueno.

E: Vosotros entonces atribuíis la causa a un intento de reforzar la escolarización sin trabas que equilibran la red...

Es una búsqueda de una escolarización sesgada y clasista.” (*FAPA Giner de los Ríos*)

“La cuestión no es modelo interno-externo. La cuestión es cómo mejorar la orientación, cuáles son los errores que se están cometiendo ahora o cuáles son las cosas que se están haciendo mal o cuáles son las necesidades que hay y ver si desde un modelo externo, funcionando de otra forma, se pueden cubrir algunas de esas deficiencias que hay. O estudiar si desde un modelo interno, cuáles serían las servidumbre que ese nuevo modelo tendría, que son muchas. Y que, desde luego, algunos consideramos que pueden cargarse... porque bueno, luego podemos volver al ejemplo de secundaria, pero que esas servidumbres yo creo que son muchas y podrían cargarse algunos de los aspectos que ahora mismo los modelos externos están garantizando, como una cierta ecuanimidad a la hora de escolarizar a los alumnos, como un criterio mucho más experto a la hora de diagnosticar posibles dificultades y dictaminar la presencia de necesidades educativas especiales, de resistir a las demandas de las direcciones de los centros para que obtener más recursos sólo lo que quieren es etiquetar a muchísimos más alumnos, no de todos los centros, pero de algunos centros. Entonces yo creo que en la AMOP lo que nos gustaría es poder analizar las debilidades del actual modelo, las fortalezas del actual modelo, y pensar en otro tipo de funcionamiento. Desde luego, con muchos más recursos podrían estar los orientadores cuatro días enteros en cada centro. Entonces, yo creo que habría que poner en la coctelera muchas cosas, yo creo que nosotros... espero que no tengamos que hacer un pronunciamiento de externo-interno. A mí me parece que el pronunciamiento un poco más sensato y más inteligente sería decir un modelo externo funcionaría con estas características y con estas condiciones, y un modelo interno podría funcionar con estas características y con estas condiciones también.... Entonces yo no creo que sea una cosa tan maniquea como interno-externo. Creo que los dos modelos tienen ventajas e inconvenientes. Al modelo interno le hemos visto muchos inconvenientes en los institutos de secundaria, muchos, como la falta de debate, la falta de personas afines a nosotros con las que podamos discutir determinados casos, determinadas tareas. Eso en un modelo externo se puede hacer. Hay un montón de profesionales que tienen intereses, formación y además una obligación de trabajo compartido y que nosotros no podemos en un modelo interno. Insisto, yo creo que un modelo externo es mucho más independiente que el interno. Probablemente el interno, a su vez, permita llegar un poco más a aspectos de carácter psicopedagógico, hacer más intervenciones. También es un poco quimérico. Yo creo que incluso desde el modelo interno hemos sabido muchos que llegar a lo que verdaderamente nos gustaría llegar no se garantiza simplemente porque estemos dentro de los centros. Porque dentro de los centros también existen barreras para llegar a esas cosas y, como te decía al principio de la entrevista, si realmente esas cosas no se consideran un imperativo dentro del sistema educativo, no llegaremos ni desde dentro ni desde fuera. Porque los equipos docentes, los jefes de estudio, los directores de los centros no están empeñados en hacer proyectos interesantes de su centro, en modificar la metodología, en entrar de verdad a producir una transformación que me parece que es absolutamente inexorable en este sistema educativo. Mientras eso no ocurra, da igual estar dentro que fuera. No da igual. Seguramente desde dentro podemos empeñarnos un poco más, promover un poco más esos cambios. Pero si una persona está cuatro días en el centro seguro que puede hacer lo mismo que en cinco.” (*Representante de la AMOP*)

“Nosotros en lo que sí que insistimos es que las tareas de sector siguen siendo un complemento importantísimo, nosotros pensamos que las políticas de infancia en este momento pasan necesariamente por la redes de trabajos. A nivel no solamente dentro de las coordinaciones, de los propios sectores a niveles intersectoriales e

interinstitucionales que dificultades, situaciones que tienen que ver con las cosas que ahora tanto preocupan en los medios de comunicación, con violencia, etc. etc. solamente desde las dimensiones de trabajo de red y equipos son abordables y son mejorables y que en ese sentido pensamos que sigue siendo primaria, importantísimo, el que no se descuiden las atenciones de sector.” (*Representante 1 de la Coordinadora de orientadores*)

Es muy interesante comprobar que los técnicos de la Dirección General de Infantil y Primaria conocen perfectamente los argumentos de los equipos, y los comparten en gran medida, como se comprueba en los siguientes extractos de sus entrevistas. También añaden dos motivos más, a los que no obstante conceden menos importancia: la función de centro de recursos que aporta la sede del equipo y la dificultad de tener un despacho en los centros de Primaria.

“Efectivamente, el riesgo que señalan los equipos sobre la independencia en la elaboración de los dictámenes es preciso tenerlo en cuenta. En ningún caso el dictamen debe depender del director del centro”.

“[Es una ventaja] la propia flexibilidad que tiene un equipo a la hora de asignar los recursos del propio equipo al sector al que tienen que atender”

“Los equipos valoran también mucho el intercambio profesional, el aprovecharse uno de otro, los saberes de cada cual porque no todos sabemos de todo, los unos con los otros, el trabajo que tu tienes puesto ya en tu centro yo lo adapto, lo acoplo y lo reconvierto pero tengo un cuerpo de tarea hecho que nos facilita y que hay muchas dudas en el desarrollo de la función que se benefician mucho del intercambio profesional”

“Y cosas cotidianas como el aprovechamiento de recursos. Si tú estás en un centro tienes un material concreto”

“Otra pega que ponen, que podrá entenderse como un poquito de escenario pero es real en el trabajo y es que en muchos centros no hay un espacio para trabajar el orientador ni posibilidad de crearlo por la propia arquitectura de los centros, que no hay donde sentarse a trabajar pero bueno eso es, si quieres, es un tema menor pero está ahí.”

Las únicas personas que se mostraron a favor de que los centros contaran con un orientador fueron los representantes de la FECAPA.

“Yo eso lo veo positivo, fíjate. Creo que un profesional que esté en un centro se conoce a sus chicos. En un EOEP no se conoce a nadie. Y yo creo que funcionaban, algunos había quejas, yo sé que ha habido quejas porque tardaban mucho, que claro, porque tenían muchísima gente, había que evaluar a muchísima gente, y el mío, yo con el que tuve contacto, que era el que estaba ahí en Infanta Mercedes, no tuve mayor problema. Pero yo creo que en un centro, además de niños pequeños, que esté el orientador, o el pedagogo, el PT, dentro del centro, yo lo veo mucho más...” (*FECAPA*)

## VI. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE

No es fácil prever cuál puede ser la evolución de esta propuesta. La Directora General de Educación Infantil y Primaria, en la reunión que mantuvo con los directores y los representantes de la Coordinadora en el mes de diciembre, animó a ambos colectivos a que se hablaran entre ellos para acercar posturas y les anunció que tendría con ellos otra reunión en la que volvería a escuchar sus propuestas para posteriormente tomar una decisión.

Los técnicos de esta Dirección General consideran muy probable que se mantenga la estructura de sector aunque, lógicamente, afirman que habrá que esperar hasta que la Consejería se defina públicamente.

“...yo siempre digo que es algo provisionalmente definitivo...es decir, hoy sabemos que hoy, a día de hoy, la situación que tenemos es de no cambiar el modelo, a día de hoy” (*Técnico de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria*)

Por su parte, los representantes de la Coordinadora, aunque no han recibido ninguna información oficial, creen que probablemente mantendrán la estructura de equipos, aunque harán algún cambio:

“No lo sé, pero yo lo que pienso es... lo hemos hablado con compañeros porque especulamos mucho. Somos especialistas en especular, dentro de poco nos van a llamar de Las Bolsas. Nosotros pensamos que la Consejería va a hacer algo. Porque quedan dos años para las elecciones. Porque los niveles intermedios... por cómo se produjeron las cosas. Porque fue una petición en un contexto de la Junta de Directores, un contexto en el que les prometieron aumentarles el sueldo. Fue un descuelgue. Es que ese también es el estilo de esta administración. Sueltan una cosa y después no están muy obligados a cumplirla.. Yo creo que están obligados a hacer algo, y harán algo, y lo que tratan de hacer es una especie de apaño. Yo te doy un caramelito y si tú lo aceptas. Oye no te da muy buen sabor, pero entonces si lo aceptas... y la reunión esa que tuvimos con la directora general fue un poco en esa línea. Si acercáis posiciones en relación con el tema de horarios, esa posición mediadora, pues a lo mejor podemos llegar a alguna solución sin que tengan que desaparecer los equipos. En cualquier caso, la Consejería, después de la segunda reunión que tendremos a finales de enero o comienzos de Febrero, decidirá qué hacer. . (*Representante2 de la Coordinadora de orientadores*)

Asimismo, el representante de CCOO explicó en su entrevista que, en la mesa de seguimiento del acuerdo educativo del mes de julio, en la que la Viceconsejera de Educación comunicó el aplazamiento de la decisión también hizo constar que no se

haría ningún cambio en los Equipos específicos ni en los de Atención Temprana. También dio a entender que lo más probable era que, en el caso de los generales, se mantuviera la estructura de sector, pero insistió en la Consejería tenía la voluntad de introducir alguna modificación que fuera dando satisfacción a las demandas de los directores de los colegios.

Posteriormente, en la comparecencia en la Asamblea de Madrid a la que ya se ha hecho mención, la Directora General confirmó esto mismo. En primer lugar, hizo referencia a la continuidad de los EATs y los Equipos Específicos:

“Por tanto, en este momento en la Comunidad de Madrid tenemos una red en la que hay, en primer lugar, equipos de atención temprana, que son los responsables de la orientación en las escuelas que integran la red pública de la educación infantil. Como sabemos, en la etapa infantil se pone de manifiesto gran parte de las discapacidades, algunas desde el momento mismo del nacimiento, y otras en el desarrollo de las capacidades que se van adquiriendo durante el crecimiento; la detección de la afectación o de la discapacidad del niño puede producirse en la escuela infantil, si el niño ya está escolarizado, o ser previa a la escolarización del niño. Esto es importante porque, a diferencia de otras etapas educativas, al no tratarse de una etapa obligatoria, una parte importante de la población de esta edad no está escolarizada. Por lo cual, en esta etapa es especialmente importante, y yo diría que incluso lógico, que la intervención sea externa mediante equipos que trabajen por zonas, porque no todos los niños están escolarizados. Éste no es el caso de los equipos generales; los EOEP generales son los responsables de la orientación en los centros de educación infantil y primaria que escolarizan, como todos sabemos, alumnado entre 3 y 12 años, y a partir de los 3 años, aunque todavía no es obligatorio, sí es de oferta obligatoria, prácticamente el cien por cien de los niños ya están escolarizados. En este período cobran especial importancia los aprendizajes escolares y su proceso de adquisición, y aunque hay un porcentaje significativo de niños con alguna discapacidad que ya han sido detectados por los equipos de atención temprana en este momento es cuando aparecen problemas y dificultades al aumentar el volumen y el contenido de los aprendizajes. Estos equipos, los generales, son de manera muy especial y, por supuesto, dentro de una visión conjunta de la red de orientación, los que fueron y están siendo objeto de reflexión y estudio a partir de, como ya he mencionado, la reivindicación de la junta de portavoces de directores.

Dentro de la Comunidad de Madrid tenemos también equipos específicos, y su intervención se dirige a los alumnos afectados por discapacidades específicas, bien discapacidad motora, visual, auditiva o alteraciones graves de desarrollo. Su ámbito de actuación abarca toda la región y su intervención se realiza en todas las etapas: infantil, primaria, secundaria obligatoria o postobligatoria. Por tanto, su actuación se desarrolla en coordinación con los otros equipos y con los orientadores que están en los centros en función de la etapa. Por la especialización de sus conocimientos y sus actuaciones, y por la intervención a nivel regional parece también, en nuestra opinión, que el modelo externo es el modelo natural de intervención de estos orientadores. Sería prácticamente implantable que estos orientadores pudieran acudir de forma permanente a los centros porque trabajan para toda la región y porque están especializados por discapacidades específicas.” (pp. 64-66)

En su comparecencia la Directora General insistió también sobre la racionalidad que para la Consejería tiene la petición de la Junta de Portavoces de los directores y la voluntad de intentar atender su demanda:

“Quiero seguir aclarando que lo que quiere hacer la Consejería y lo que estamos haciendo es, en primer lugar, escuchar lo que los directores de los colegios públicos nos dicen. La reivindicación de los directores viene de un órgano que representa a todos los directores, que no es un órgano político. Me he referido antes a ellos como el corazón del sistema; es cierto que lo son junto con los alumnos, por supuesto, estoy totalmente de acuerdo. En todo caso, saben muy bien de lo que hablan, lo que ellos han pedido es simplemente que los orientadores pasen más tiempo en los centros. Me parece una solicitud muy razonable.

Hemos escuchado también a los orientadores, y los vamos a seguir escuchando. Tenemos una situación -lo quiero decir- muy complicada, con dos colectivos enfrentados en cuanto a su visión de la orientación...” (pp. 81-82)

El representante de la FAPA Giner de los Ríos, también cree que la Consejería no va a cambiar nada.

“Que lo van a dejar como está. Lo van a dejar como está porque además si ya era un problema económico, afrontarlo en las circunstancias actuales lo es doblemente. Tienen que recortar muchas partidas y esto al fin y al cabo, aunque tiene muchas lagunas y debe de mejorar, no es una de las prioridades por su mal funcionamiento, ¿no?”  
(Representante FAPA Giner de los Ríos)

Más allá de las propuestas de la Administración, los representantes de la Coordinadora han coincidido en que hubiera sido muy deseable aprovechar esta coyuntura para reflexionar con profundidad en el modelo de orientación. Afirman que entre los profesionales de los equipos, y de los orientadores de otras etapas educativas y de la red de orientación en general, muchos tienen conciencia de que es necesario evaluar la situación de la orientación en la Comunidad de Madrid y llevar a cabo cambios que la mejoren. Desde la Coordinadora se ha promovido el análisis de los modelos de orientación de otras Comunidades, y con especial atención la de Castilla - La Mancha, pero no se han dado las condiciones para una reflexión teórica serena que pudiera dar lugar a una propuesta fundamentada de posibles modificaciones que hicieran avanzar la orientación.

Tampoco la AMOP ha acometido esta tarea de forma sistemática. Desde la Asociación se ha avanzado en el estudio de los modelos de otras comunidades, incluso se ha organizado alguna sesión de formación para los profesionales de la orientación en la que

responsables de otras comunidades han expuesto su realidad. Sin embargo, no se ha llegado a elaborar un documento que recoja propuestas de mejora para el sistema de orientación de la CM.

Fueron los responsables de este estudio los que precisamente preguntaron en las entrevistas la valoración que los expertos harían sobre un posible modelo mixto en el que cada centro de Primaria contara con un orientador propio, pero se mantuvieran también estructuras de sector, de las que dependería la coordinación de la escolarización, y en las que se integraran de forma coordinada profesionales de la orientación con otros servicios como salud mental, servicios responsables de menores en desamparo...La mayor parte de los entrevistados se mostraron en principio de acuerdo aunque señalaron que tendrían que analizarlo con más detenimiento.

“A ver, no suena mal. Lo que precisamente, lo que los padres estamos pidiendo, las familias lo que piden es que esos recursos de orientación en los centros no sean algo ficticio en cuanto a que parece que existen pero normalmente no está.” (*Representante de la FAPA Giner de los Ríos*)

Completamente de acuerdo, dentro de un orden. Porque si lo que se pretende es un macro centro asociado probablemente a la dirección provincial y que atienda a una población tan gigantesca como puede ser toda la zona sur de la comunidad de Madrid, con poblaciones de 200.000 habitantes, pues me parece que no. Si de lo que se habla es de mantener equipos de sector en cada uno de los sectores que tradicionalmente estamos considerando ahora, no considerar un nuevo sector la zona sur, sino considerar un sector Leganés, y otro sector Móstoles y otro Alcobendas y otro Alcalá de Henares. Entonces el hecho de que pudiera haber una doble vía, no me sale la palabra, una doble red. Una red externa que garantizara algunas cosas y una red de orientadores internos en los centros, de acuerdo. Yo creo que ese sería un modelo. Yo creo que económicamente es un poco impensable, pero sí que me parece que sería una cosa con la que yo estaría de acuerdo. Porque yo creo que dentro de la AMOP –insisto, porque forma parte de lo mismo- vemos las ventajas de los modelos internos y vemos las ventajas de los externos. Entonces sería absurdo pensar que desde la AMOP nos negáramos a que hubiera orientadores en los centros. Pues fantástico. Los hay en secundaria, podría haberlos en primaria. Y seguro que cubren algunas cosas con muchas eficacia. También vemos desde las AMOP que existe un modelo ahora mismo sectorial que cubre algunas cosas que desde luego en secundaria no se están cubriendo de la misma manera. Algunas porque están vinculadas a las etapas, como la escolarización. Pero hay otras que es el pensamiento que se genera dentro de los equipos, el conocimiento del propio sector que en secundaria no se da. En secundaria ¿quién conoce el sector? Nadie. Yo conozco mi instituto. Entonces nadie conoce el sector. Si yo tengo que proponer un cambio de escolarización para un alumno, yo no puedo hacerlo. A no ser que tenga algún amiguete en otro instituto de secundaria. No existe la idea de sector, por tanto, a lo mejor podría haber una estructura doble de equipos de sector, que fueran incluso para las tres etapas. Y entonces secundaria ganaría también con esa otra nueva estructura, que permitiría algunas cosas que ahora no existen: compensar procesos de escolarización, unificar lo que todos los institutos estamos intentando hacer, en una misma zona (*Representante de la AMOP*).

“Pues, mira, yo antes no estaba tan convencido y ahora estoy más convencido del modelo externo. Pues porque yo creo que tener espacio físico en el que tú tienes y dispones de recursos, de materiales, y puedes elaborar cosas y puedes intercambiar opiniones, y puedes colegiar decisiones, y puedes hacer cosas que a lo mejor ahora no se están haciendo, pero que se podrían hacer si se plantearan bien. Es que esa es la cuestión.” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

“No, eso no se ha discutido. En este momento, la situación que hemos vivido los profesionales ha sido la situación de acción - reacción, es decir, me atacas me defiendo. Por eso te decía, que lamentablemente no es posiblemente el momento pero sin duda si lo echamos de menos.” (*Representante 1 de la Coordinadora de orientadores*)

### **Abrir un debate participativo y riguroso**

Una constante que se aprecia en la mayoría de las entrevistas es la necesidad de llevar a cabo una reflexión serena, rigurosa, fundamentada en datos de una evaluación de la situación. Se considera además que esta reflexión debería abrirse a un debate entre el conjunto de sectores implicados en la educación. Se considera imprescindible llevar a cabo un proceso de este tipo antes de tomar ninguna decisión sobre el sistema de orientación.

“Pues en primer lugar seguramente abriendo un debate de verdad, serio. Abriendo un debate serio, sentando a todas las partes, y plantear el modelo existente por contraposición al que quiere plantear o al que plantea la Comunidad de Madrid y analizando seriamente, sin ningún tipo de prejuicio, ventajas e inconvenientes. Es decir, nosotros, igual que le dijimos a la Comunidad de Madrid con el tema de formación, nosotros no estábamos de acuerdo, o sea, no somos una organización que piense que todo lo que existe es bueno porque existe y entonces no cambiemos nada, vayamos a ir peor, al contrario. Somos una organización progresista, y lógicamente lo que queremos es un cambio, una mejora constante. Y a veces el cambio significa modificar lo que hay y poner encima un modelo nuevo. O sea, que no nos negamos a que haya un modelo nuevo. Pero también es verdad que no basta con decir “lo que hay no vale, planteamos esto y porque se nos ha ocurrido”. Pues mira, no. O sea, los experimentos en educación no deberían de hacerse, y si se hacen deberían de hacerse controladamente. Es decir, podríamos haber entendido que la Comunidad de Madrid dijera en un ámbito cerrado, en una zona concreta vamos a cambiar el modelo de orientación en esta zona y si vemos que funciona y es más positivo pues entonces lo extrapolamos y si no, nos olvidamos. Y analizarlo. Pero la verdad es que estamos tan acostumbrados de que no quieran hacer luego evaluación de lo empezado, ¿no? El último caso ha sido con el tema del proyecto de bilingüismo. Les hemos presentado en este informe que te hablaba una enmienda en el sentido de hacer una evaluación contrastada de cómo está caminando el proyecto bilingüismo, analizando no sólo el dominio del inglés por parte de los alumnos, sino cómo se nota ese proyecto en el resto de las materias, y si hay diferencias significativas con los que no están en el proyecto bilingüismo en matemáticas, en lengua, en historia, en gimnasia, en todo en general, en convivencia, lo que quieras, en todos los palos, y estar seguros de que el proyecto es positivo. Eh... la enmienda ha sido aprobada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid pero los únicos que han votado en contra



han sido los de la administración, entonces claro, eso hace que desconfíes de las medidas... si tú no quieras evaluar las medidas que pones en marcha...

Pues por ejemplo, ¿no? Tú pones una medida, perfecto. Y ahora vamos a evaluarla, y si vemos que funciona, pues adelante. Un poco como con otras cosas, es decir, aquí se pusieron en marcha las secciones lingüísticas hace muchos años y bueno, se ha hecho una especie de..., no voy a decir que haya sido un seguimiento perfecto, pero se hace un seguimiento, ¿vale? Y eso ha dado una serie de datos, o se ha hecho con otras cosas. El modelo, se sabe que antes de hacerse la ley hubo experiencias en otras comunidades autónomas, claro. Se prueba y se ve. ¿Qué puede ser positivo? Sí, pues venga, vamos a por él. Luego te puedes equivocar, pues claro. Nosotros no pensamos que la administración sea infalible y tampoco vamos a machacar exclusivamente por... si falla, por... ya has vuelto a fallar, ¿ves? No, no, no se trata de eso, pero sí que tengan la sensibilidad suficiente para escuchar a todas las partes, y seguramente aquí lo que falta es el debate, el debate previo.

E: Esta es una demanda concreta, que eso se haga, este ejemplo y entiendo que es una demanda más general, mediante procesos de debate, que las innovaciones se prevea desde el principio cómo se va a hacer una evaluación de lo que se pone como innovación...

Y que todos los sectores tengan claro cuáles son los riesgos que ese modelo nuevo que queremos poner plantea. Porque a ver, todos los cambios tienen partes positivas y partes que a priori se ven como más negativas. Si se explican ambas partes, y muchas veces el político tiene miedo a explicar la parte que considera más negativa, para vender bien su planteamiento, si se explican las dos partes es muy posible que esos posibles fallos no se produzcan, o no los tengamos tanto porque ya estés preparado para intentar corregirlos. Aunque a lo mejor la parte positiva no avance tanto, pero digamos que no necesitamos tampoco propuestas que jueguen a ser o muy deslumbrantes o un fracaso estrepitoso, sino propuestas que bueno, mejoren lo que hay aunque sea tímidamente, ¿eh? Porque en el proceso continuo de mejora seguramente llegaremos mucho más lejos. Pero claro, jugártelo a blanco o negro, si sale bien esto va a ser tremendo pero si sale mal hemos metido la pata hasta el fondo, pues hombre, estamos hablando de educación, y la generación que paga un error, lo paga con creces. (*FAPA Giner de los Ríos*)

“Estamos hablando de cosas que se podrían evaluar si hubiera intención de evaluarlas seriamente porque como somos profesionales de la educación nos parece bien, porque además forma parte de nuestra cultura, la evaluación. Nosotros siempre lo hacemos con los equipos educativos de los centros y ¿cómo no nos va a parecer bien que lo hagan con nosotros y con toda la red? Pero un trabajo serio, que hagan un análisis de necesidades, que elabore propuestas, algo serio.” (*Representante 2 de la Coordinadora de orientadores*)

Queríamos acabar, recogiendo una intervención del representante de la FAPA Giner de los Ríos, que nos parece importante ya que señala que la responsabilidad no es sólo del Gobierno de la Comunidad, aunque desde luego sea el principal protagonista. A su modo de ver la oposición podría ayudar mucho si contribuyera a plantear estos cambios que todo el mundo coincide en que son necesarios dentro de un modelo alternativo al que hasta ahora ha presentado la Consejería de Educación.

“Hombre, si tienen otro modelo distinto deberían de darlo a conocer. Si no tienen otro modelo distinto es que apuestan por el que hay. Y si apuestan por el que hay, son tan responsables como los que gobiernan. Quizás no del planteamiento del cambio, porque del planteamiento del cambio del modelo sólo es responsable quien lo plantea, ¿eh? Y la forma de plantearlo sólo es responsabilidad de quien lo plantea. Así. Pero de que haya pervivido todos estos años en las circunstancias en las que ha pervivido, somos responsables todos.” (*FAPA Giner de los Ríos*)

## VII. CONCLUSIONES

1. El caso de la Comunidad de Madrid no puede analizarse como el del resto de las comunidades que han sido objeto de estudio en esta investigación. En Madrid no se ha producido de hecho ninguna modificación con respecto al modelo de la LOGSE. Sin embargo, se anunció en el mes de julio de 2008 un cambio sustantivo en relación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que un mes después quedó paralizado a la espera de un proceso de reflexión tras el cual la Administración tomará la decisión definitiva. Esta peculiar situación no permite valorar propiamente un nuevo modelo. Desde luego, no es posible decir nada de su desarrollo, pero tampoco se puede analizar adecuadamente sus principios ni el proceso de gestación dado que nunca hubo un texto escrito en el que se cambiara la propuesta de cambio. La comunicación fue meramente verbal. Por otra parte, la rectificación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid fue tan rápida que “la vida” del nuevo modelo no ha permitido profundizar en lo que en su caso hubieran sido todos los elementos de concreción de la propuesta.
2. Teniendo en cuenta esta peculiar situación, el estudio de campo de la Comunidad de Madrid abarca dos tipos de resultados. El primero relativo a la valoración que los participantes en las entrevistas han realizado acerca del todavía vigente modelo LOGSE. El segundo conjunto de resultados se refiere a la descripción y valoración de lo que se conoce del cambio propuesto, sin entrar obviamente en lo que podría haber supuesto un desarrollo que de momento no se ha producido, ni parece que se vaya a producir.
3. El modelo de orientación de la LOGSE se considera adecuadamente sustentando desde el punto de vista teórico. No obstante, se señalan también como

insuficiencias: una excesiva distancia entre las metas que se perseguían y las posibilidades de alcanzarlas sin haber cambiado otros aspectos esenciales de los centros educativos; la menor adecuación de los orientadores al perfil necesario desde el momento en que pasaron a ser funcionarios; y la falta de coordinación con los otros servicios que inciden sobre la realidad escolar.

4. Se considera mayoritariamente que el modelo que actualmente se aplica en la Comunidad de Madrid se ha ido modificando de hecho, a pesar de no haberse derogado el marco normativo, de tal forma que se ha ido distanciando de los principios de la LOGSE. Esto se atribuye a una dejación por parte de la Administración educativa de la Comunidad de Madrid que se manifiesta sobre todo en la falta de recursos y en la ausencia de normativa propia una vez que recibieron las competencias plenas. Algunos de los participantes relacionan esta dejadez con una opción más general de desatención, cuando no ataque, hacia la escuela pública.
  
5. Por lo que respecta a las distintas etapas y ámbitos de la orientación, se valora de forma muy positiva el funcionamiento de los Equipos de Atención Temprana y Específicos. También se considera que funciona bien la orientación en los Centros de Educación de Adultos y en los Centros de Educación Especial. Igualmente, se valora de forma positiva el funcionamiento de la orientación en las zonas rurales. Por lo que respecta a los Equipos Generales que atienden a la Primaria, la insatisfacción de los profesionales de la orientación y de la mayoría del resto de los entrevistados se identifica con la falta de recursos que imposibilita de hecho atender adecuadamente a los centros educativos. También se señaló como dificultad el excesivo número de profesionales en algunos equipos, así como la necesidad de mayor coordinación con otros sectores. En el caso de los Departamentos de Orientación, se señaló el exceso de horas de docencia de muchos orientadores y la pobreza que supone para el desarrollo profesional de los mismos y para la calidad de su trabajo haber perdido en la mayoría de los casos las reuniones con otros orientadores de la zona, que permitían hacer una tarea de coordinación en el sector y ayudaban a tomar perspectiva en relación a la propia tarea.
  
6. Por lo que respecta al nuevo modelo propuesto, -con el que se pretendía que los orientadores estuvieran en los Colegios de Educación Infantil y Primaria dejando de

pertenecer a un equipo de sector, pero atendiendo cada profesional a varios centros- todo el mundo coincide unánimemente en que el proceso de ha gestionado de forma muy inadecuada, sin fundamentación teórica y sin consulta ni participación alguna.

7. La única razón que la Administración reconoce es la demanda que hizo la Junta de Portavoces de directores de colegios públicos de Madrid pidiendo un orientador en cada centro ya que la dedicación que venían recibiendo del Equipo de sector era insuficiente.
8. Con la excepción de los representantes de la Federación Católica de Asociaciones de Madres y Padres de Madrid, todos los demás participantes consideran inadecuada esta propuesta. Las razones a las que se alude son: las tareas de sector son fundamentales sobre todo la que se refiere a la escolarización ya que es una importante garantía de equilibrio en el reparto equilibrado de la población escolar; el trabajo en equipo es una riqueza profesional por la interdisciplinariedad que supone y la amplitud de perspectivas que ofrece; al formar parte de un centro, el orientador pierde independencia y puede verse sometido a presiones por parte de la dirección que le impidan desarrollar adecuadamente su trabajo; por último, la posición interna también implica una pérdida de perspectiva en el análisis institucional.
9. No obstante, no se considera que debiera cambiarse el modelo de Secundaria de departamentos de orientación internos al centro, aunque se señalan, como se ha indicado más arriba, las dificultades que implica de no cumplirse el requisito de reuniones de sector desde el que fue diseñado. En cualquier caso, se ha producido mucha menos reflexión sobre los departamentos ya que la propuesta de la Administración no les afectaba en principio – más allá de que se habló de eliminar el segundo orientador que existe en algunos centros para aumentar el número de orientadores en los centros de Primaria
10. Cuando se ha preguntado a los participantes su valoración de un modelo mixto, como el que hay en alguna otra Comunidad Autónoma, en el que cada Colegio de Educación Infantil y Primaria contara con un orientador –a no ser que su tamaño no lo justificara- y a su vez se mantuviera un servicio de sector, en el que se integraran otros profesionales (salud mental; servicios sociales...) además de los propios de la

orientación, todo el mundo parece considerarlo interesante. No obstante, se hace hincapié en que ésta no era la propuesta de la Consejería de Educación y se destaca también que la crispación creada por la actitud de la Administración ha impedido llevar a cabo un debate teórico sobre los modelos.

11. Muchos de los participantes insisten en que el problema no remite a modelo interno o externo, sino a las condiciones de organización que permiten que se lleven a cabo las funciones de forma adecuada. Esto puede conseguirse en su opinión desde las dos opciones siempre que se garanticen determinadas condiciones.
  
12. La Administración ha tenido reuniones con algunos representantes de los directores de centros y de los profesionales de la orientación, les ha animado a aproximar sus posturas, y se ha comprometido a llamarles a otra reunión. Una vez escuche sus opiniones, tomará una decisión. Parece claro que esta decisión se refiere únicamente a los Equipos Generales. La opinión mayoritaria, a pesar de que no existe información oficial, es que se mantendrá la estructura de sector, aunque podría modificarse algún aspecto del trabajo de estos profesionales.

## EL CASO DE NAVARRA

Paloma Fernández-Rasines y M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin<sup>1</sup>

*Universidad pública de Navarra*

---

<sup>1</sup> Paloma Fernández-Rasines es Doctora en Antropología Social por la Universidad del País Vasco. Actualmente profesora de secundaria en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria para la Formación Profesional de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja, y Profesora Asociada en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública Navarra. M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Navarra, es orientadora para el Departamento de Educación del Gobierno Foral, y Profesora Asociada en el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

## INDICE

I.	METODOLOGÍA.....	543
II.	MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA .....	544
1.	Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo) .....	544
2.	Política educativa .....	550
2.1.	<i>Gasto público en educación</i> .....	550
2.2.	<i>Mapa escolar</i> .....	550
2.3.	<i>Criterios de escolarización</i> .....	550
2.4.	<i>Calendario y jornada escolar</i> .....	553
2.5.	<i>Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad</i> .....	554
2.6.	<i>Atención a la diversidad: necesidades especiales, específicas, multiculturalidad y educación compensatoria</i> .....	556
2.7.	<i>Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas</i> .....	561
2.8.	<i>Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Foral de Navarra</i> .....	565
III.	ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA .....	580
1.	Factores que han llevado a la comunidad autónoma de Navarra a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE ..	580
2.	Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela. ....	581
IV.	ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO.....	593
1.	El sistema vigente.....	595
2.	Compromiso, vinculación y coordinación de la orientación educativa por parte de la Administración educativa de Navarra en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares .....	617

## I. METODOLOGÍA

Parte de esta contribución se ha realizado siguiendo un análisis de fuentes estadísticas y bases normativas sobre la situación contextual de la Comunidad Foral Navarra, para lo cual también se han consultado también fuentes secundarias relativas a estudios sociodemográficos y sobre educación. El análisis documental ha sido la base fundamental para definir los precedentes y el desarrollo del modelo actual de Orientación y apoyo escolar en Navarra.

El análisis de datos estadísticos se ha empleado para la contextualización territorial, demográfica, económica y sociocultural, así como en lo relativo a los indicadores sobre política educativa. Las fuentes principales proceden del Instituto de Estadística de Navarra, IEN y del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, MEPSYD. También se han encontrado aportaciones para este análisis en fuentes secundarias como el Sistema de indicadores de la educación en Navarra 2007 (Gobierno de Navarra, 2008). De igual manera, otros estudios de análisis sociodemográfico han sido utilizados como los relativos al reciente fenómeno de la inmigración (Laparra, 2003). De manera significativa han sido también incorporados algunos estudios sobre la respuesta educativa a las necesidades especiales y específicas (Elcarte, 2003; Olangua 2003).

El análisis documental para abordar la historia y tradición de la Orientación y apoyo a la escuela en la Comunidad Foral Navarra, así como el consecuente proceso de gestación y diseño actual del sistema vigente ha estado centrado en el trabajo de la Tesis Doctoral inédita de M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin (Insausti, 2002). Esta fuente ha sido fundamental puesto que constituye la primera y, hasta la fecha, única tesis doctoral que se ha realizado en Navarra sobre Orientación educativa y justamente aborda el proceso de gestación del modelo propuesto en la Comunidad Foral desde 1998. Ha sido la propia autora quien ha realizado esta parte sustantiva con base en su tesis doctoral, realizando las actualizaciones y revisiones argumentativas pertinentes que han sido requeridas para el presente estudio.



Esta contribución ha sido editada en coautoría, no obstante, la parte sustancial relativa a la historia y tradición del modelo así como el análisis del proceso de gestación del actual sistema de Orientación y apoyo a la escuela ha sido realizada por M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin. Las partes introductorias relativas a la redacción de la metodología y el marco interpretativo en cuanto a indicadores de contexto y de política educativa han sido realizadas por Paloma Fernández-Rasines.

## **II. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA**

*Paloma Fernández-Rasines*

### **1. Indicadores de contexto (geográfico, demográfico, económico, sociocultural y educativo)**

A continuación se consideran los indicadores propios del contexto de la Comunidad Foral Navarra desde 1999, año del Decreto Foral 153/1999 que establece una nueva regulación de la Orientación Educativa, hasta el año 2007.

#### ***1.1. Indicadores demográficos y territoriales***

El crecimiento natural de la población en Navarra en 1990 venía acusando un descenso sostenido provocado principalmente por el descenso de los nacimientos. Esta tendencia sólo revertirá después del año 2000 con la llegada de la inmigración extracomunitaria y el repunte del índice de fecundidad que este fenómeno trajo asociado. El año 2001 la tasa de crecimiento demográfico anual alcanzó su zénit en 2,51. En 2007 la tasa se ha moderado hasta la cifra de 1,67.

La CFN tiene una extensión de 10.390 Km<sup>2</sup>. En términos absolutos su población apenas ha crecido un 10% desde 1999. En 2007 se contaban 605.876 habitantes, con una densidad de población de apenas 58 habitantes por Km<sup>2</sup> lo que la sitúa en densidad por debajo de la media nacional.

En lo relativo a distribución de los municipios atendiendo a su población no se aprecian grandes cambios. La enorme mayoría de los municipios navarros tiene menos de 5.000 habitantes. En 1999 este tipo lo constituían 257 municipios y en 2007 lo hacen 251. Al parecer el flujo inmigratorio ha ido incrementando la población de municipios intermedios algo mayores como se aprecia en los municipios de entre 5.001 y 10.000 habitantes cuya cifra se ha incrementado en este periodo de 8 a 12. Igualmente en 2007 emerge un municipio de entre 30.001 y 50.000 habitantes que no aparece en 1999.

A resultas de lo anterior, la tasa de población en municipios con población de menos de 5.000 habitantes ha disminuido en casi 16 puntos porcentuales. En 2007 tenemos una tasa del 32,85% para este tipo de municipios menores, lo que supone un total de 199.067 habitantes.

Tal como queda indicado, la tasa de inmigración ha aumentado de modo muy significativo desde el año 2000, lo cual se refleja en la comparativa del periodo en cuestión 1999-2007. En 1999 aparece una tasa de apenas el 1%, incrementándose para 2007 hasta el 9,22%. El porcentaje de mujeres para esta población inmigrada se mantiene en un 47%.

Otras peculiaridades significativas para abordar el análisis de la Orientación educativa en la CFN supondría hablar de la zonificación lingüística en una comunidad que tiene el bilingüismo como distintivo de identidad cultural. La Ley Foral del Vascuence de 1986 establece la co-oficialidad de la lengua vasca junto a la castellana en el territorio foral<sup>2</sup>. Para la regulación de su uso oficial esta ley establece una zonificación lingüística del territorio que diferencia zona vascófona, mixta y no vascófona.

En 2007 se encontraban censados en la zona vascófona 57.334 habitantes pertenecientes a 61 municipios de menos de 10.000 habitantes. Esta zona está indicada en la citada Ley como de predominio vascófono. Esta zona por su parte representa el 47% de la población vascófona de Navarra, el resto se encuentra principalmente en la zona mixta.

Por otra parte, la población gitana en Navarra constituye según estimaciones de la Fundación Secretariado Gitano el 1% de la población. La mitad de este colectivo se

---

<sup>2</sup> Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria de Navarra.

concentra en Pamplona y comarca, aunque después de 2003 se ha visto un trasvase a otras zonas de la comunidad foral.

### ***1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad***

La CFN supera en más de un 30% la media europea en cuanto a PIB per cápita. Esto la sitúa como una de las comunidades con mayor índice de riqueza del estado español. Este dato se ha incrementado notablemente en esta comunidad en el periodo estudiado, pasando de 18.333 € en 1999 a 29.483 € en 2007.

Por otra parte, resulta ser una de las comunidades autónomas con menor concentración de la renta, esto es, una de las más equitativas en cuanto a distribución de la riqueza. En el coeficiente Gini calculado para 2004 en Navarra figura con un 0,255, siendo inferior al dato relativo a España que corresponde con 0,268.

Datos sobre actividad económica nos remiten a indicar que la tasa de actividad para las mujeres en Navarra se ha incrementado en más de un punto por año, alcanzando casi el 51%, más de un punto por encima de la media en España. En 1999 los datos de la población activa indican que había una tasa de empleo en los varones de casi el 65% frente al 35% en las mujeres. Esa tasa para los varones ha aumentado apenas 3 puntos en 2007, sin embargo, para las mujeres se ha incrementado en 13 puntos, hasta alcanzar un 48,36%. En cuanto a la tasa de paro apenas se ha modificado en este periodo para los varones, siendo de 3,9 en 2007. De modo muy diferente, la tasa de paro para las mujeres en 1999 cuadruplicaba a la de sus compañeros. Sin embargo, en 2007 esta tasa en mujeres se sitúa en el 4,78, apenas un punto por encima de la tasa masculina. Es posible que esto tenga correlato con la incorporación de las mujeres autóctonas al mercado laboral pero también con el dato de mujeres inmigrantes incorporadas al mercado laboral en Navarra en la presente década.

En cuanto a la incorporación al mercado laboral entre la población menor de 25 cabe decir que en Navarra la tasa de empleo entre varones de 16 a 19 años ha disminuido en 5 puntos desde 1999. No así para el caso de las mujeres, cuya tasa de empleo se ha duplicado en el periodo entre 1999 y 2007, pasando de ser casi el 10% a alcanzar casi el 20% en 2007. En cuanto a tasa de paro en mujeres no se aprecian diferencias

importantes en esta franja de edad pero sí la hay en los varones que apenas tenían un 15% de tasa de paro en 1999 teniendo en el 2007 una tasa de casi el 25%. Para la franja de edad de entre 20 a 24 años la tasa de empleo en hombres apenas ha variado en el periodo estudiado, el gran incremento se encuentra en las mujeres. Entre 20 y 24 años los varones han experimentado un aumento de la tasa de paro de modo que se ésta se ve triplicada en 2007, sin embargo las mujeres tienen ahora menos tasa de paro para esa franja de edad, casi 4 puntos menos que en 1999. Según estos datos, parece que el mercado laboral va tendiendo en Navarra a un equilibrio en la presencia de hombres y mujeres. Éstas, están siendo empleadas más jóvenes, desde los 16 años y ellos también desean esa incorporación temprana pero encuentran más obstáculos que antes, probablemente por este equilibrio de género y por el fenómeno migratorio reciente.

El impacto de la población extranjera en la actividad económica en Navarra nos aporta datos que nos permiten interpretar que la tasa de actividad ha subido sustancialmente sobre todo por la actividad de las mujeres extranjeras. La tasa de actividad de los hombres navarros se ve superada en 17 puntos por la de los extranjeros, que se cifra en 2003 en el 97%. Por su parte, la tasa de actividad para las mujeres extranjeras (85% supera en 26 puntos la de las autóctonas en ese mismo año. Junto a estos datos, es preciso indicar que si bien la tasa de desempleo autóctona para ese año era del 4%, la correspondiente a la población inmigrante se elevaba al 19%, siendo aún más gravosa para las mujeres (Laparra, 2003)<sup>3</sup>

### ***1.3. Indicadores educativos***

Las tasas de analfabetismo actuales son más bajas que en el estado: 0,4 para hombres y dos décimas más para el caso de las mujeres.

En cuanto al nivel de estudios de la población adulta no disponemos de información desagregada por sexo para los niveles obligatorios. Así, se puede apreciar que el porcentaje de población con nivel de educación primaria o inferior se ha reducido a la mitad de 1999 a 2007, situándose actualmente en 15'8%. La población con nivel de ESO ha aumentado en 7 puntos, hasta el 27%. La que posee educación secundaria post-obligatoria también ha aumentado hasta el 20,6%. Por último, la población con nivel de

---

<sup>3</sup> LAPARRA, M. (dir.) (2003) "El impacto de la inmigración en el mercado laboral", en *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra.

educación superior ha aumentado en más de 8 puntos porcentuales, llegando actualmente al 36,5%.

La población escolar ha crecido en el periodo estudiado en casi 15 mil escolares, actualmente existen 96.081 escolares en el sistema educativo.

Las tasas netas de escolarización por etapas no han variado apenas comparando los datos del intervalo. Según los datos más actuales existe una tasa para la etapa infantil (6 años) de 99,6; para la etapa primaria (11 años) de 100, para secundaria obligatoria (15 años) de 96,2 y para etapa post-obligatoria de 79,9.

En lo relativo a resultados escolares, la esperanza de vida escolar a los 6 años se ha reducido en menos de medio punto quedando actualmente en el 15.

Los actuales datos sobre repetición indican que en la educación primaria tenemos unas tasas de 2,5 y 2,8 para el 4º y 6º curso respectivamente. En la educación secundaria obligatoria tenemos unas tasas de 10,1 para 1º, 8,2 para 2º y la tasa más alta aparece en 3er curso con 12,9. El último curso de la ESO aparece con una tasa de repetición de 9,3.

La tasa de idoneidad ha sido medida en el intervalo estudiado y puede apreciarse cómo ha descendido en todos los cursos comparados. Esto refleja que el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculada en el curso teórico correspondiente es ahora menor que en 1999 para todos los curso. La tasa para los cursos superiores a la edad de 10 años ha caído en torno a 7 puntos. La tasa que ha sufrido más caída ha sido la correspondiente a los 14 años que en 1999 correspondía con 83,3 y actualmente está en 75.

La tasa de fracaso escolar, que mide el alumnado que sale del sistema educativo sin lograr el título de ESO, ha disminuido en casi 2 puntos desde 1999. Sin apenas variaciones en el intervalo estudiado, la tasa para los chicos es mucho más alta que la tasa femenina. Actualmente la tasa de fracaso escolar en chicas está en 12,8 y la de los chicos llega a 21,1.

La proporción de la población que sigue estudios universitarios y de Formación Profesional superior ha aumentado en general salvo para el caso de las enseñanzas de licenciatura que han visto reducida su proporción a más de la mitad del dato en 1999. Los estudios de Técnico Superior de FP y de Diplomaturas han aumentado en 4 puntos

quedando en la actualidad con una proporción de 24,2 y 18,1 respectivamente. La proporción de población siguiendo licenciaturas ha bajado hasta un 12,8.

Las tasas de alumnado inmigrante ha aumentado muy significativamente en todas las etapas especialmente en primaria. En 1999 el alumnado inmigrante apenas alcanzaba el 1,23% del total, hoy tenemos casi un 10%. En 1999 esta tasa apenas llegaba a 1,7 en esta primaria. Actualmente tenemos 12,72. No ha variado mucho la matriculación de esta población según la titularidad pública/privada de los centros. En términos generales los centros públicos albergan a más del doble de alumnado inmigrante que los privados. La diferencia más acusada se encuentra en primaria donde actualmente los centros privados tienen una tasa de alumnado inmigrante de 5,6 frente a la de 17% que tienen los públicos.

Otros datos relevantes que afectan a la educación y la orientación en la CFN son los datos relativos a los modelos lingüísticos derivados de la aplicación de la citada Ley que regula la incorporación y el uso del Vascuence.

El modelo lingüístico A proporciona enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades. El modelo lingüístico B presenta enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa. El modelo lingüístico D consiste en enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana. Existe además, según la zona lingüística, un modelo que no incorpora la enseñanza en euskera o del euskera, y que ha dado en denominarse modelo G.

Según el Departamento de Educación de la CFN los datos de matriculación de alumnado según modelos lingüísticos muestran que el modelo mayoritario es el modelo G. El modelo A ha tenido un incremento de matrícula en la red pública desde 1996 hasta 2001 para infantil pero sobre todo para primaria. El modelo B tiene muy baja incidencia en todo caso. Por su parte, el modelo D se ha mantenido en la red privada sin grandes fluctuaciones, sin embargo en la red pública ha visto un incremento en la matriculación que ha sido algo más acusado en la ESO.

## **2. Política educativa**

### ***2.1. Gasto público en educación***

El porcentaje del PIB asignado a educación en Navarra sobre el total del PIB de la Comunidad Foral correspondía en 1999 con el 3,42%. Este valor ha permanecido bastante estable en el tiempo si bien tuvo una leve reducción entre 2000 y 2004<sup>4</sup>. Por otra parte, el gasto público efectuado en la educación no universitaria sobre el gasto total del gasto público en educación correspondía en 1999 con el 83,23% siendo de 85,4% en el año 2006<sup>5</sup>.

Consultando los datos del Departamento de Educación de la CFN, el gasto medio por alumno/a en Navarra es mayor que en el Estado, pero esta diferencia va disminuyendo. Mientras que en el año 2000 el gasto por alumno/a de Navarra era un 39,6% superior al del Estado, en el año 2005, este gasto en Navarra es sólo un 10,4%. En el periodo de 2000 a 2005 la secuencia de crecimiento en Navarra fue de 3%, 1,9%, 1,1%, 4,3% y (-1,36%). Nótese que el año 2005 presenta un crecimiento negativo, es decir se ha reducido el gasto por alumno/a.

### ***2.2. Mapa escolar***

El número de centros educativos ha aumentado un 22% desde 1999 hasta 2007, pasando de 296 a 380 centros totales. La mayoría de los centros nuevos corresponden a la educación infantil en la red pública. Por su parte, la red privada se ha visto reducida en apenas 4 centros.

### ***2.3. Criterios de escolarización***

Los criterios de escolarización se encuentran recogidos en la normativa reguladora de la admisión del alumnado en la enseñanza no universitaria. En este sentido, el Decreto Foral 31/2007, de 2 de abril, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra que imparten enseñanzas no universitarias, resulta ser la norma que desarrolla los criterios

---

<sup>4</sup> Datos INE, 2007.

<sup>5</sup> Consulta en Estadística del Gasto Público en Educación, año 2006 del MEPSYD.

prioritarios para la escolarización establecidos en el artículo 84. 2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El citado Decreto Foral 31/2007 encuentra posterior desarrollo en la Orden Foral 17/2008 que establece las áreas de influencia de los centros públicos y privados concertados y el Decreto Foral 35/2007 por el que se crea la Comisión General de Escolarización y las Comisiones Locales de Escolarización.

En el capítulo II del Decreto Foral 31/2007 se establecen el procedimiento, los criterios de admisión del alumnado y la zonificación. El capítulo 8 regula las condiciones de adscripción de los centros públicos y condiciones específicas del proceso de admisión. En este sentido, en los centros públicos que ofrezcan varias etapas educativas el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la que corresponda a la menor edad. A efectos de admisión del alumnado, con carácter general, se considera que, dentro de cada distrito escolar, los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria están adscritos a los correspondientes Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, y en su caso, éstos últimos, a su vez, a los correspondientes Institutos de Educación Secundaria.

En cuanto a criterios de **escolarización obligatoria** prima la adscripción entre centros. En los procedimientos de admisión del alumnado en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrá prioridad el alumnado que proceda de los centros de educación infantil, educación primaria o de educación secundaria obligatoria, que tengan adscritos respectivamente. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.

Los criterios prioritarios para **escolarización no obligatoria** establecen que cuando no existan plazas suficientes para atender todas las solicitudes de ingreso en los centros públicos y privados concertados, el proceso de admisión del alumnado se regirá por los siguientes criterios prioritarios:

1. Existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo
2. Proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales



3. Rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas
4. Concurrencia de discapacidad en el alumno/a o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente
5. Para las enseñanzas de bachillerato, además de a los criterios establecidos en el apartado anterior, se atenderá al expediente académico del alumnado solicitante
6. Para los ciclos formativos de grado medio o de grado superior de formación profesional, cuando no existan plazas suficientes, se atenderá exclusivamente al expediente académico con independencia de la procedencia del mismo centro o de otro distinto.
7. Para el alumnado que curse simultáneamente enseñanzas regladas de música o danza y enseñanzas de educación secundaria tendrán prioridad para su admisión en los centros que impartan enseñanzas de educación secundaria que el Departamento de Educación, en su caso, determine. El mismo tratamiento se aplicará al alumnado que sigan programas deportivos de alto rendimiento.
8. Para acceder a todas aquellas enseñanzas que por sus especiales características se especifiquen, se podrán establecer otros criterios complementarios.

En la Resolución 287/2008 se aprueban las instrucciones que regulan la admisión de alumnado para cursar **Programas de Cualificación Profesional** Inicial durante el curso en vigor. En caso de haber competencia entre solicitantes, los criterios de preferencia en admisión serán:

- Centro en el que está matriculado el alumno o alumna solicitante
- Renta per cápita de la unidad familiar

En lo relativo a niños y niñas con **necesidades educativas específicas**, el Departamento de Educación del Gobierno Foral ha regulado la atención prioritaria temprana en este sentido en la Orden Foral 41/2005, de 28 de febrero, del Consejero de Educación, por la que se establecen las bases para la suscripción de Convenios de Colaboración entre el Departamento de Educación y las Entidades Locales para la financiación de la gestión y el equipamiento de los Centros de atención a niños/as de 0 a 3 años de titularidad municipal. En su Artículo 5.5 indica: La valoración de los recursos educativos necesarios para atender a los niños/as con necesidades educativas especiales y su financiación será a cargo del Departamento de Educación. Se subvencionará la totalidad

del coste del personal de apoyo necesario de acuerdo con los módulos económicos establecidos en el Anexo I. y en su Artículo 7.3.3.: los niños/as con necesidades educativas especiales tendrán acceso directo por encima de las ratios establecidas. El Departamento de Educación organizará geográficamente la distribución y ubicación de los niños/as con necesidades educativas especiales y de los educadores de apoyo, pudiendo atender cada educador/a hasta 3 niños/as como máximo.

#### ***2.4. Calendario y jornada escolar***

La Resolución 239/2008, de 15 de mayo norma las instrucciones para la elaboración del calendario escolar y horario general correspondiente a los centros que imparten las enseñanzas regladas de segundo ciclo de Educación Infantil, de Primaria, de Educación Especial, de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de la Comunidad Foral de Navarra, para el curso 2008-2009. Según la citada normativa, en los centros educativos, el curso escolar 2008-2009 se iniciará el día 1 de septiembre del año 2008 y finalizará el 30 de junio del año 2009. El número mínimo de días lectivos será de 175.

El horario general normativo contempla que las sesiones lectivas tendrán lugar de lunes a viernes de la siguiente manera:

- Educación infantil y primaria: 28 periodos lectivos semanales de 50 minutos en horario de mañana y tarde.
- Educación Secundaria Obligatoria: 30 periodos lectivos semanales en horario de mañana y tarde. Posibilidad de que los centros pidan autorización para impartir jornada continua.
- Bachillerato: periodos lectivos de 55 minutos. 30 periodos lectivos semanales para los centros que imparten modelos lingüísticos G o G-A y 34 periodos lectivos para los que imparten modelos D o D-A.
- Formación Profesional: 30 periodos lectivos semanales en horario de mañana o tarde.

## ***2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad***

### *2.5.1. Becas y ayudas complementarias*

Con objeto de garantizar la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo, el Gobierno Foral de Navarra dispone de convocatorias para los diferentes niveles de **enseñanzas de régimen general**: obligatorias y post-obligatorias.

- Enseñanzas obligatorias
- 2º Ciclo de Educación Infantil
- Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
- Alumnado con necesidades educativas especiales
- Enseñanzas postobligatorias
- Convocatoria de Becas del Ministerio de Educación y Cultura
- Convocatoria complementaria del Gobierno de Navarra.
- Existen varias modalidades de ayuda: Material didáctico, Enseñanza, Transporte, Comedor, Residencia y Compensatoria (alumnado mayor de 16 años que no haya trabajado el año anterior y pertenezca a colectivos desfavorecidos).

Los estudios incluidos en las convocatorias generales de becas son:

- Ciclos Formativos de Grado Medio
- Curso Preparatorio para el acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior.
- Ciclos Formativos de Grado Superior
- Bachillerato L.O.G.S.E.
- Idiomas
- Grados Elemental y Medio de Música y Danza. L.O.G.S.E.
- Grado Superior de Música, Escuela Superior de Arte Dramático, Canto o Danza y Escuelas de Restauración que gocen de reconocimiento oficial
- Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y Ciclos Formativos de Artes Plásticas de Grado Medio y de Grado Superior

**Las ayudas para adquisición de libros de texto** quedan reguladas por Decreto Foral 89/2008, de 11 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Foral 6/2008, de 25 de marzo, de financiación del libro de texto para la enseñanza

básica. En ella se determinan los procedimientos a seguir por los centros de enseñanza sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Foral y por los padres, madres o tutores para recibir los libros de texto objeto de gratuidad. El programa de financiación del libro de texto se desarrollará mediante el sistema de préstamo y que la gestión y supervisión del programa en cada centro correrá a cargo de una comisión elegida por el Consejo Escolar.

La Resolución 234/2008, de 1 de julio, del Director General de Inspección y Servicios aprueba la Convocatoria General de Becas para el Curso 2008/2009, en los niveles medios y universitarios. Las **ayudas y becas al estudio** del Gobierno de Navarra tienen carácter complementario respecto a las convocadas por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y/o el Gobierno Vasco. La concesión y abono de las becas y ayudas reguladas por esta Convocatoria está limitada por el crédito presupuestario que establezca el Parlamento de Navarra para el año 2009, de tal forma que si no existiese suficiente crédito presupuestario para abonar todas las becas susceptibles de concesión, se abonarán por orden de menor a mayor renta familiar disponible per cápita hasta que se agote el mismo.

La Resolución 343/2008, de 23 de julio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación resuelve la convocatoria de **Ayudas individuales de enseñanza para alumnado con discapacidad sensorial, motora o con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa** que curse enseñanzas de régimen general en niveles de Secundaria Postobligatoria en Centros Educativos de Navarra el curso 2007/08.

La Resolución 347/2008, de 30 de julio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación resuelve la Convocatoria de concesión de recursos para la realización de **Actividades Extraescolares y Complementarias en Centros Públicos** de la Comunidad Foral de Navarra que imparten 2.º ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, durante el año 2008.

La Resolución 332/2008, de 22 julio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e innovación, del Departamento de Educación, por la que se resuelve la Convocatoria de **Ayudas para la realización de Actividades Extraescolares y Complementarias en**

**Centros Privados** de la Comunidad Foral de Navarra que imparten segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional, durante al año 2008.

La Orden Foral 253/2004 en el punto séptimo señala que el Departamento de Educación asignará recursos y **ayudas materiales para el desarrollo de la respuesta educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas** que lo precise, escolarizado en los centros escolares de la Comunidad Foral. En este sentido, se ha venido atendiendo a este alumnado matriculado en los centros públicos mediante una diversidad de recursos materiales como son la ayuda económica para material escolar, ayuda para actividades escolares fuera del aula que requieran aportación económica extraordinaria y para el equipamiento de Educación Física o material deportivo.

La Resolución 495/2008 publica la convocatoria de **Becas y Ayudas de Educación Especial** para el curso 2008/2009 a través del informe del Servicio de Diversidad, Orientación y Multiculturalidad. El objeto de la convocatoria es ayudar al alumnado a sufragar los gastos originados por seguir enseñanzas de cualquier nivel o grado en Centros de Educación Especial, Aulas Alternativas a Centros de Educación Especial en zona rural, Aulas para Trastornos Generalizados del Desarrollo y Centros de Integración Preferente propuestos por los equipos del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra y aprobados por la Comisión de Escolarización. Las ayudas están destinadas a sufragar los gastos originados por la atención del alumnado de necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, trastorno específico o retraso grave de lenguaje o sobredotación intelectual que no puedan ser atendidas en el propio Centro en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

## ***2.6. Atención a la diversidad: necesidades especiales, específicas, multiculturalidad y educación compensatoria***

### ***2.6.1. Medidas de atención a la diversidad***

En lo relativo a la atención a la diversidad la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria. Tiene por objeto regular las **medidas de atención a la diversidad** del alumnado, y especialmente de aquel que presenta necesidades

educativas tanto las asociadas a discapacidad física, psíquica, sensorial, o con trastornos graves de conducta; a altas capacidades intelectuales; a su incorporación tardía al sistema educativo, como aquellas derivadas de condiciones personales y sociales desfavorables.

Según esta Orden, son **medidas ordinarias**:

- La acción tutorial, que permite garantizar el seguimiento sistemático del alumnado para prevenir y detectar dificultades en todos los ámbitos, escolar, personal y social con el fin de dar respuesta a las necesidades individuales.
- La opcionalidad, que posibilita el ajuste del currículo a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- La permanencia de un curso más en el nivel o ciclo correspondiente según lo establecido para cada etapa educativa.
- Programas de apoyo y refuerzo educativo mediante diferentes agrupamientos, desdobles, grupos flexibles y refuerzo en las áreas o materias y medidas de ampliación o profundización.
- Programas de desarrollo del currículo ordinario en los que se establecen las condiciones básicas para la consecución de los objetivos de la etapa, a través de metodologías específicas, y/o diferente organización de contenidos.

Las **medidas extraordinarias** son las adaptaciones curriculares que modifican los elementos de acceso y/o preceptivos del currículo, dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad o graves trastornos de conducta; a dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo o aquellas derivadas de condiciones personales y sociales desfavorables. La adaptación curricular permitirá adecuar y adaptar el currículo ordinario a un alumno o alumna o a un grupo, priorizando, sustituyendo, modificando o eliminando algunos aspectos curriculares para facilitar el desarrollo de las competencias básicas. Las medidas extraordinarias son:

- Adaptación curricular de acceso, para aportar recursos, materiales o de comunicación que faciliten el desarrollo del currículo ordinario o de un currículo especial.
- Adaptación curricular significativa propuesta para el alumnado que presenta un

desfase de más de un ciclo o dos cursos y que afecte a la mayoría de las áreas o materias.

- La flexibilización de la duración de cursos o etapas.

Todo centro educativo deberá disponer de un **Plan de Atención a la Diversidad** a partir del cual se organice la respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado.

### *2.6.2. Medidas organizativas para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales*

Según la Orden Foral 93/2008 el alumnado que presenta necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad física, psíquica, sensorial (auditiva o visual), o trastornos graves de conducta. El alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado según la propuesta de modalidad de escolarización, previa evaluación psicopedagógica realizada por el orientador u orientadora del centro donde se haya preinscrito, con la conformidad de la Comisión de Escolarización. Las modalidades de escolarización y las medidas organizativas propuestas son:

#### 1. Modalidad de Escolarización: Centro Ordinario.

- a) Centros de Integración Preferente para la discapacidad motriz y auditiva.
- b) Unidades de Transición/Trastorno Generalizado de Desarrollo.
- c) Unidad de Currículo Especial.
- d) Programa de Cualificación Profesional Inicial Especial (PCPIE).

#### 2. Modalidad de Escolarización: Centro de Educación Especial.

- a) Aula alternativa a centro de educación especial en zona rural.
- b) Programa de escolarización combinada.
- c) Programa de Cualificación Profesional Inicial Especial.

d) Transición a la vida adulta. Formación Profesional Especial.

3. Otros programas.

a) Programa de atención hospitalaria.

b) Programa de atención domiciliaria.

#### *2.6.3. Medidas organizativas para el alumnado con Altas Capacidades*

Se trata de medidas de aplicación para un alumnado que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje.

- Medidas ordinarias: Estas medidas serán recogidas en un Programa Específico de Intensificación con profundización o ampliación del aprendizaje y puestas en conocimiento de la familia.
- Medidas extraordinarias: consiste en la flexibilización de la duración de los diversos cursos o etapas del sistema educativo.

#### *2.6.4. Alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo y/o condición sociocultural desfavorecida*

El alumnado de incorporación tardía es aquel que accede a nuestro sistema educativo procedente de otros países o Comunidades Autónomas y que en ocasiones desconoce la lengua de acceso al currículo y/o presenta un desfase curricular en el desarrollo de las competencias básicas.

Por otro lado, se entiende como alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su condición sociocultural desfavorecida aquel que, por sus condiciones personales o de historia escolar, se encuentra en situación desfavorable y requiere



acciones educativas que minoren o eliminen las desigualdades y potencien sus capacidades.

En los niveles de segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria se reservarán, hasta finalizar el periodo de preinscripción, un número determinado de plazas por grupo en cada centro sostenido con fondos públicos. Asimismo el Departamento podrá autorizar hasta un 10 por cien de incremento del número de alumnos autorizados por aula para atender necesidades de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

Son **programas específicos de atención educativa en centros públicos**, dirigidos al alumnado de incorporación tardía, y/o con condiciones socioculturales desfavorecidas los siguientes:

1. Programa de apoyo a los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria
2. Programa de Acompañamiento Escolar en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.
3. Programa de Acompañamiento Escolar en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y en los Institutos de Educación Secundaria.
4. Programa de Refuerzo y Apoyo en Educación Secundaria.
5. Programa de Inmersión Lingüística para el alumnado con desconocimiento del idioma en Educación Secundaria.

Son **Programas específicos de atención educativa en centros concertados**, dirigidos al alumnado de origen extranjero y/o con condiciones socioculturales desfavorecidas los siguientes:

1. Programa de apoyo a este alumnado en Educación Infantil y Primaria.
2. Programa de Inmersión Lingüística para el alumnado con desconocimiento del idioma en los centros concertados.

### *2.6.5. Otros programas específicos en colaboración con entidades públicas o privadas*

El Departamento de Educación podrá contar con la colaboración de otras administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para la impartición de otros programas específicos que den respuesta a las necesidades específicas del alumnado. A tal efecto, dichas entidades o instituciones serán autorizadas por el Departamento de Educación, pudiendo establecerse la escolarización compartida del alumnado. Otros programas específicos son los siguientes:

- Programa de Currículo Adaptado para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: respuesta a las necesidades del alumnado que presenta desajustes de conducta e inadaptación
- Programas de carácter preventivo y de integración socioeducativa: prevención o reducción del absentismo escolar

### *2.7. Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas*

Navarra recibe en el año 1990 las transferencias competenciales en materia de educación. Desde ese momento la administración navarra hace una apuesta decidida por adaptar la realidad de la comunidad a los principios de normalización y sectorización en la educación. Esto implica la puesta en funcionamiento de los mecanismos básicos para generalizar **la atención a la diversidad** y la **integración del alumnado con necesidades educativas especiales, NEE**.

Según los datos del Sistema de indicadores de la educación en Navarra 2007, la mayoría de las NEE atendidas están asociadas con la discapacidad. En el curso 2004/05 Navarra contaba con un 20,46 por mil de alumnado con NEE asociadas a discapacidad de entre el total de alumnado matriculado. Por su parte, las NEE asociadas a comportamiento constituyeron un 8,54 por mil y las asociadas a sobredotación supusieron un 1,24 por mil (Gobierno de Navarra, 2008)

La **atención a la diversidad** en Navarra se concreta a través de medidas de atención a:

- Alumnado con necesidades educativas especiales
- Alumnado extranjero
- Agrupamientos especiales: Unidad de Currículo Adaptado y Diversificación Curricular

Según datos del Sistema de Indicadores citado, hemos visto que las NEE están mayoritariamente asociadas a la discapacidad. Para el curso 2003/04 Navarra contaba con 25,5 alumnos/as por cada mil matriculados, una tasa mayor que la española (21,2). Sin embargo, de entre esta población una mayor ratio se integra en centros ordinarios que la que lo hace en la media de España: 3,6 en centros específicos frente a 21,9 en ordinarios en Navarra y 4,1 frente a 17,2 en España.

En lo relativo a la **atención al alumnado extranjero**, para el curso 2004/05 existía un 8,7% de alumnado extranjero escolarizado. En cuanto a la titularidad de los centros donde se realiza esta escolarización, tenemos que este alumnado constituye el 10,9% de la matriculación en centros públicos y únicamente el 4,9% en la de los privados.

Los agrupamientos especiales incluyen las Unidades de Currículo Adaptado, UCA, y la Diversificación Curricular. Existe la medida de **UCA interna** como unidad organizativa dentro del propio centro con profesorado del propio centro y esta medida existe tanto en la red pública como en la privada. La medida de **UCA externa** es una unidad organizativa fuera del centro que depende de una asociación sin ánimo de lucro y se coordina con el centro. A las UCA externas son únicamente de iniciativa privada y a ellas asiste alumnado de la red pública y privada. Un dato ilustrativo supone observar que en el curso 2004/05 un 3,3% del alumnado de 3º de la ESO está escolarizado en UCA, la mayoría lo están en UCA externa (de iniciativa privada), donde asiste alumnado tanto de red pública como privada (Gobierno de Navarra, 2008)

En lo relativo a la **atención de las Necesidades Educativas Especiales**, la situación actual indica como objetivos prioritarios la consolidación de la integración en las etapas de Educación Infantil y Primaria, y especialmente en la etapa de Educación Secundaria. Indica también dar respuesta a algunos sectores de población que presentan especiales dificultades, dar impulso a la cohesión de los equipos de profesionales y también a la formación del profesorado (Elcarte, 2003).

Actualmente existe un conjunto de **medidas organizativas** de atención a la diversidad que incluyen:

- Centros de integración preferente para alumnado con discapacidad auditiva y motórica
- Aulas alternativas a centros de educación especial: ubicadas en centros ordinarios para alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica
- Aulas de transición: ubicadas en centros ordinarios para alumnado con NEE asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de la comunicación
- Escolarización combinada: en centro específico y centro ordinario
- Unidades específicas en la ESO: ubicadas en centros ordinarios para alumnado con NEE asociadas a discapacidad psíquica
- Programas de Tránsito a la Vida Adulta: ubicados en centros de educación especial
- Programas de Iniciación Profesional Especial: ubicados en centros ordinarios y en centros específicos dirigidos a menores de 21 años con NEE asociadas a discapacidad psíquica.

Existen también **programas interdepartamentales** que se establecen a través de convenios de colaboración oportunos con otras instituciones como son:

- Instituto Navarro de Salud Mental: programas terapéutico-educativos para NEE asociadas a trastornos generalizados del desarrollo
- Instituto Navarro de Bienestar Social: atención a NEE asociadas a discapacidad profunda y pluridiscapacidad
- Organización Nacional de Ciegos, ONCE: atención a alumnado con deficiencia visual.

Con el Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, se crea el **Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA**. Éste es un servicio especializado para contribuir a la mejora de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y específicas. Se constituye como un centro de información, asesoramiento y prestación de recursos en materia de Educación Especial y es también un instrumento del Departamento de Educación y Cultura para la organización y el desarrollo de la

Educación Especial de Navarra y para el fomento de experiencias de innovación e investigación en este ámbito.

El CREENA tiene carácter complementario y subsidiario de los recursos de los centros educativos y de los equipos psicopedagógicos. Proporciona ayudas y recursos en respuesta a las demandas de los centros. En Navarra todos los centros educativos son de integración y disponen de recursos necesarios para este fin (Olangua, 2003).

El CREENA cuenta con módulos o **equipos específicos** para la prestación de servicios en las siguientes áreas: Audición y lenguaje, Discapacidad motora, Discapacidad psíquica, Discapacidad visual, Altas capacidades, Conducta, Hospitalaria y domiciliaria.

Los **servicios y recursos especializados** del CREENA pretenden dar respuesta a los centros educativos y específicamente a cualesquiera que sean las necesidades de profesorado y familias implicadas en los procesos de normalización e integración de alumnado con Necesidades Específicas y Especiales, NEE (Olangua, 2003). Este alumnado recibe atención en:

- Centros ordinarios públicos y concertados
- Centros preferentes para alumnado con discapacidad auditiva y motora
- Centros de Educación Especial públicos y concertados
- Unidades de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios y/o zona rural
- Unidades Específicas ubicadas en IES
- Unidades de Transición a centro de Educación Especial
- Centros Asistenciales con programa educativo
- Programa terapéutico educativo
- Hospitales y domicilios según circunstancias específicas personales del alumnado

En términos de externalización de servicios las **instituciones y organizaciones vinculadas con la discapacidad auditiva**, mantienen reuniones de coordinación de forma periódica o puntual a lo largo del curso. En Navarra existe coordinación con:

- Departamento de otorrinolaringología (Servicio Navarro de Salud – Osasunbidea)
- Centro Base o equipo de atención temprana (Departamento de Bienestar Social)

del Gobierno de Navarra)

- Clínica Universitaria de Navarra (Centro privado adscrito a la Universidad de Navarra, UN)
- Servicio de audioprotesista
- Asociación de Padres (y madres) EUNATE
- Asociación de Sordos de Navarra, ASORNA

### ***2.8. Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Foral de Navarra***

*M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin*

Los servicios de orientación se establecerían en Navarra' primera y/o paralelamente al resto del estado español, según la Orden Ministerial de 20.VI.1961 por la que se creó, el **Servicio de Psicología Aplicada y Psicotecnia**, dependiente de la Diputación Foral de Navarra y mediante un acuerdo con la Dirección General de Enseñanza Laboral, que atendería a los centros de enseñanza media y formación profesional de los centros oficiales y privados.

El Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional se crearía en Navarra por Ley de 21.XII.1965 para la enseñanza primaria.

En 1978 se crea el Instituto de Psicología Aplicada de Navarra dependiente de la Diputación Foral y adscrito a Presidencia. Funcionaba por delegaciones comarcales (Tudela, Estella, Tafalla, Sangüesa, Lacunza y Elizondo), en las que un psicólogo trabajaba en las enseñanzas de formación profesional. Este psicólogo actuaba subsidiariamente a los otros servicios en aquellos aspectos no suficientemente por ellos atendidos. En 1980, elaboró un Proyecto de Orientación Psicopedagógica para la Educación General Básica (EGB) de Navarra de los centros estatales, con el cual, recogiendo los planteamientos terapéuticos y psicoeducativos emergentes en el entorno profesional general. Se pretendía una implantación progresiva de los servicios de psicología escolar en toda Navarra, sectorizándola en siete zonas. El proyecto fue aprobado por la Diputación Foral en 1980, tras un acuerdo de colaboración con el

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y puesto en marcha en 1981, creándose el **Servicio de Orientación Escolar**, asignado al Instituto de Psicología Aplicada, ubicado en Presidencia.

Junto con estos servicios educativos existían en Navarra otros de carácter sanitario que venían aportando una generalización de la atención psicológica y psicoeducativa, lo cual fue creando opinión respecto de la necesaria implantación de los servicios de orientación:

- **El Instituto de Higiene de Pamplona**, dependiente del Patronato de Asistencia Psiquiátrica a través de la Jefatura Provincial de Sanidad, que atendía a personas con diferente problemática, hasta los 21 años.
- **Servicios de atención psicológica y pedagógica municipales** existentes en los Ayuntamientos de Pamplona, Irurzun, Burlada, Tafalla, etc., que cooperaban con los centros educativos en tareas de diagnóstico y terapia. Estaban compuestos por diferentes profesionales (psicólogo, logopeda, etc.) pero sin una constitución uniforme. Su intervención tampoco puede decirse que fuera homogénea.

En la Comunidad de Navarra, los **Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)** se implantaron, siguiendo la normativa general y con carácter experimental, en el curso 1977-1978, con tres plazas provisionales, ampliadas a diecisiete en el curso siguiente y que ya en 1979 tendrían carácter definitivo.

Por la amplitud de recursos que esta comunidad ha dispuesto en materia de Educación (*Cfr.* Zufiarre, B. 1993), su aplicación se generaliza y conviven servicios generales o estatales y propios de la Comunidad Foral, lo cual hace posible que la orientación educativa se establezca de una forma sistemática y continua en EGB y principalmente en la Formación Profesional de las Enseñanzas Medias. Los SOEV siguen estando muy centrados en tareas directas a la atención del alumnado con dificultades, pero comienzan a pensar, también, en el asesoramiento a la familia y en la labor del docente, con la perspectiva de la prevención de dificultades educativas en el alumnado. Del estudio de los programas que se elaboraron en aquellos años, se puede llegar a la conclusión de que su finalidad fue principalmente terapéutica y clasificatoria y que estuvo centrada en las deficiencias del alumnado.

Se trataba de servicios externos al centro, que siguiendo la misma tónica que los

servicios de otras comunidades educativas (Cataluña, Andalucía, territorio MEC, etc.), tuvieron funciones de complementariedad al sistema educativo.

Las funciones que les fueron encomendadas se definían como funciones genéricas que presentaban concreciones múltiples, según el medio concreto en el que fueran a ponerse en práctica.

**Los Equipos Multiprofesionales** se establecieron siguiendo la normativa general y fueron implantados en Navarra, *Ley de Integración Social del Minusválido*, en 1982. Éstos contaban también con la colaboración de los Equipos Específicos (EE) y Equipos de Atención Temprana (EAT), que procedían del antiguo Centro Nacional de Recursos. Los EAT nunca llegaron a implantarse a pesar de haberse realizado los concursos y nombramientos oficiales correspondientes. Los titulares de estas plazas nunca llegaron a cumplir sus funciones específicas, sino que se les asignaron tareas de orientación propias de los Equipos Multiprofesionales.

Al ser ésta una Comunidad Foral con derechos históricos y régimen de autonomía (*Ley* de 25 de octubre de 1839, la *Ley Paccionada* de 16 de agosto de 1841, el Real Decreto de 26 de enero de 1979 y la *Ley Orgánica 13/1983, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra (LORAFNA)*), de 10 de agosto, el Instituto de Psicología Aplicada de la Diputación Foral, creado en 1962 (*BOE*, de 24. III.1962), puso en marcha, en acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1980, el **Servicio de Orientación del Gobierno de Navarra** asignado hasta entonces al Instituto de Psicología Aplicada y que se ubicaría, de aquí en adelante, en Presidencia de la Diputación Foral. El Gobierno de Navarra establece el Programa de Orientación Psicopedagógica, programa al que accedieron los profesionales, mediante sucesivas convocatorias de acceso a la función orientadora:

- a) 1<sup>a</sup> Convocatoria 1982 (*BON*, del 20.X.1982), “*para la previsión de 12 plazas de Licenciado en Ciencias de la Educación, de las cuales hasta un máximo de 9 serán cubiertas en turno restringido entre los Pedagogos actualmente contratados que prestan sus servicios en el Programa de Orientación Psicopedagógica y el resto, a turno libre, con destino a la Dirección de Educación de la Diputación Foral de Navarra*”. Provisión en régimen laboral, con Nivel A, adscritos/as a una zona geográfica donde debían residir y debían



atender los centros educativos pertenecientes a dicha zona geográfica.

b) 2ª convocatoria (BON, 15.VII.1987) y 3ª convocatoria (BON, 23.XI.1988): a ellas acceden pedagogos y/o psicólogos ( 8 y 3 respectivamente), para puestos de orientador escolar. Se les evaluará de 60 temas que, además de los relativos al régimen foral, indican que requieren preparación para realizar *funciones* relativas a:

- La atención del alumnado de Educación Especial. Etiología, diagnóstico y tratamiento de las necesidades del sujeto. Dominio de técnicas (entrevista, pruebas psicométricas, observación, etc.), para el tratamiento de la problemática específica de cada niño. Seguimiento de los programas educativos, en colaboración con el profesorado.
- Desarrollar la acción preventiva en el medio social, familiar y escolar.
- Dirigir las tareas de orientación escolar, personal y vocacional, especialmente en momentos críticos de su escolaridad, al término de cada uno de los ciclos.
- Asesorar y prestar ayuda al profesorado en su función tutora.
- Asesoramiento psicopedagógico al docente respecto a los programas renovados, organización escolar, evaluación, globalización didáctica, recursos para la programación, etc.

Este Servicio de Orientación del Gobierno de Navarra va a desarrollar su trabajo en todas las etapas de EGB, así como en los centros de Formación profesional de Enseñanza Media, dependientes del Gobierno de Navarra, que tradicionalmente venían siendo atendidas por los servicios de Psicología Aplicada de la Diputación Foral. Desarrollaría funciones similares a las previstas desde los servicios dependientes del MEC y deberían compartir, necesariamente, con ellos la intervención en los centros. Mientras en el territorio MEC la intervención de los servicios en las Enseñanzas Medias prácticamente no existía, en la Comunidad Foral se instaura dicha práctica en la Formación Profesional, con tareas fundamentalmente de orientación vocacional y profesional, desde años antes a la asunción de las transferencias de educación en 1990.

Mientras en el Estado la orientación educativa tuvo una implantación relativa por falta de medios y de personal, en Navarra, por cuanto que la Diputación Foral de Navarra

contaba con un servicio propio, se puede decir que hubo una cierta institucionalización, tanto en los centros de formación profesional como en el resto del sistema educativo. Aún cuando los servicios externos de orientación educativa y apoyo psicopedagógico del estado español no fueron todavía implantados en las Enseñanzas medias<sup>6</sup>, en Navarra, los servicios internos de los centros educativos se implantaron y desarrollaron siguiendo la normativa general y mediante sendas órdenes forales, tanto en EGB como en Enseñanza Secundaria. Además, por las competencias autonómicas de que dispone esta comunidad, contaba con los servicios propios de la Diputación Foral, que también venían actuando en esta etapa; por tanto, puede decirse que existía cierta tradición en la atención de los servicios de orientación también en esa etapa educativa.

A los servicios externos a los centros se añadieron los internos, creados siguiendo el desarrollo de la normativa general.

Al igual que en el resto del Estado, aparecen como servicios concebidos para el desarrollo de proyectos experimentales en los centros educativos. Se constituirían como servicios internos al centro educativo en el marco del **Departamento de Orientación**. A través de esta estructura organizativa tratarían de incardinar la labor orientadora en el marco del currículo escolar. Sería el orientador del centro quien se encargaría de coordinar las funciones especificadas en el programa de dicho departamento, junto con la participación de la Jefatura de Estudios y de representantes de tutorías por ciclos. A todos ellos les correspondería la identificación correcta de las dificultades de aprendizaje, ayudar al alumnado a superarlas y recabar los oportunos asesoramientos técnicos del Departamento de Orientación y del Equipo Psicopedagógico del sector.

Siguiendo las directrices generales recibidas desde los coordinadores provinciales, sus funciones estaban relacionadas con la planificación y coordinación de la acción orientadora y tutorial del profesorado-tutor y del profesorado de apoyo terapéutico; se aseguraba así, el enlace entre ellos y el Equipo psicopedagógico del sector. Se ocuparían, asimismo, de la coordinación de la atención a las NEE; de la evaluación de los aprendizajes, de la correspondiente orientación profesional y de estudios; así como del asesoramiento al profesorado en el desarrollo de la acción tutorial y también de la coordinación de la acción educativa del centro. Sin embargo el proceso de implementación de estas tareas en la educación fue desigual según cada profesional y la

---

<sup>6</sup> Cfr. LÓPEZ GARCIA, 1990 *apud* NIETO, J.M. y BOTÍAS, F., (2000:111)

sensibilidad sobre estas tareas de cada contexto educativo (equipos de trabajo establecidos, Equipos Directivos, etc.).

*En Navarra, como peculiaridad, a diferencia del territorio MEC, nunca se asignó al Servicio de Orientación del centro la impartición de clases docentes de refuerzo pedagógico al alumnado, mientras que en el territorio MEC se les dedicaba seis horas lectivas.*

Con la **promulgación del Estatuto de Autonomía (1992)** y la llegada de las Transferencias Educativas<sup>7</sup>, estos servicios de orientación internos a los centros se suprimen mediante el Decreto Foral 222/ 1990 de 31 de agosto, no incluyéndolos en el proceso de reunificación y confluencia del resto de servicios de orientación educativa y sin posibilitarles el acceso restringido a la especialidad de Psicopedagogía<sup>8</sup>.

La atención directa de los servicios de orientación desde estos años, ha creado, en el proceso de institucionalización de la acción orientadora en los centros educativos, un *modelo de intervención en continuo proceso de cambio* que ha debido adaptarse a las exigencias y necesidades de la Administración Educativa, 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.*

Mientras en el MEC y otras Comunidades Autónomas se realizaba la adscripción definitiva de todos los servicios de orientación internos y externos a los centros a la especialidad de psicopedagogía, a través de sucesivas convocatorias, partiendo del RD 1701 / 1991 de 29.XI.1991 la Administración Educativa de Navarra, intentó lograr la reunificación de sus servicios de orientación externos sin llegar a desarrollar la especialidad de psicopedagogía<sup>9</sup>.

Tanto es así que **en 1990, con la Ley Foral 5/1990 de las transferencias de educación**

---

<sup>7</sup> Real Decreto 1070/1990, de 31.viii.1990, por el que se aprueba el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanzas no universitarias a la comunidad Foral de Navarra (B.O.E. 1.IX.1990)

<sup>8</sup> A diferencia de Navarra, en el territorio MEC para el acceso a la condición de funcionario docente en la especialidad de psicopedagogía, se previeron convocatorias a oposición para las que se exigiría la licenciatura en psicopedagogía y/o pedagogía. Por otra parte, unas veces estos servicios fueron suprimidos al ser sustituidos por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y, en otras ocasiones, quedaron en proceso de extinción mientras atendían a centros de Educación Infantil y Primaria como servicios externos a los centros.

se inició el proceso de unificación de los servicios de orientación en un cuerpo único. Para ello se tomaron decisiones previas: SOEV y EM adquirieron la condición de funcionariado dependiente del Gobierno de Navarra, nivel A, mediante el procedimiento establecido en la disposición adicional primera de la LF 5/1990 y el DF 178/31 de 8.VII.1990 (*BON*, del 31.VIII.1990) lo cual supuso asignar al **personal laboral** de la Administración de la Comunidad Foral la condición de **funcionario fijo** no universitario. Tanto el servicio de orientación de la Diputación Foral, como los Equipos Multiprofesionales, como Equipos Específicos, pasan a encontrarse en vías a consolidar su plaza en la condición de Profesorado docente de enseñanza secundaria, en la especialidad de psicopedagogía.

Con la publicación de DF 222/1990 de 31.VIII.1990, se creó la **Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial (UTOEE)** y se reguló el acceso a los puestos de trabajo en orientación, tuvieron lugar una serie de medidas derivadas de su aplicación, por las que desaparecieron los anteriores servicios externos a los centros: Equipos de Orientación Psicopedagógica, los EM, los SOEV y los internos de centro: los SAPOE de centros de EGB y los servicios de Asesoramiento Psicopedagógico y Orientación Escolar de EEMM. Se realizó la reunificación de los servicios externos, -excluyendo a los internos justificando que estaban en fase experimental-, y los adscribieron con plaza fija a la recién creada Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial (UTOEEE). Dentro de los equipos de zona, se asignaron centros escolares de trabajo a cada uno de los miembros, señalándose uno de ellos como centro base a efectos de desplazamientos y pago de dietas y kilometraje.

Se establecieron, también, los órganos de actuación en materia de orientación psicopedagógica y Educación Especial. Se crearon los Departamentos de Orientación en los centros escolares como una estructura que ordenaba y articulaba la función orientadora de los centros, con la colaboración de los servicios de apoyo externos. El Departamento de Orientación aglutinaría todas las intervenciones externas, sería el cauce de representación de la línea pedagógica del centro y estaría coordinado por la jefatura de estudios.

El sistema organizativo de la orientación en Navarra, mediante el DF 222/1990, de 31 de agosto, se presenta recogido en el siguiente cuadro resumen:

Tabla 1.2. Organización general de los servicios de orientación de Navarra mediante el DF 222/1990, de 31.VIII.1990.

<b>Comisión de Orientación y Educación Especial:</b>		
a) Director del Servicio de Ordenación e Inspección Educativa (presidente)		
b) Director del Servicio de Formación del Profesorado e Innovación Pedagógica.		
c) Dirección del Servicio de Euskera		
d) Jefe de la Sección de Inspección Educativa.		
e) Jefe de la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial		

<b>Unidad Técnica de Orientación escolar y Educación especial</b>		
Jefatura	Coordinador de orientación psicopedagógica	Coordinador de educación especial

#### **Consejo técnico**

Coordinadores de equipos de orientación (sectoriales)	Coordinador de centros de educación especial
---	--

**Departamentos de Orientación** (el orientador formará parte como miembro pero no jefe del departamento que está en manos de la Jefatura de estudios)<sup>10</sup>.

**La Comisión de Orientación y Educación Especial**, cuyas funciones son la planificación y coordinación de la orientación educativa de Navarra a través de la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial (UTOEEE), en realidad nunca funcionó. No ocurrió así con la UTOEEE que realizaba las tareas de coordinación y planificación a través de un **Consejo Técnico de Orientación psicopedagógica** el cual coordinaba la actuación de los equipos de orientación en los centros educativos. El desarrollo normativo posterior sobre orientación contempla, pues, un proceso diferenciado del existente en el territorio MEC. Allí se asignarían las adscripciones a la especialidad de psicopedagogía a principios de los años noventa, mientras que en Navarra tal adscripción se retrasaría hasta 1999.

El Consejo técnico de Orientación Psicopedagógica se creó a fin de coordinar la actuación técnica de los equipos y facilitar su participación en la gestión técnica y administrativa de la UTOEEE. Contempló la posibilidad de designar a dos coordinadores, a tiempo parcial, para dedicarse a labores de coordinación en los ámbitos de la Orientación Escolar y de la Educación Especial y estarían bajo la dependencia directa de la Jefatura de la Unidad Técnica la cual, entre otras funciones,<sup>11</sup> “*ejercería la*

<sup>10</sup> En el Territorio MEC se haría cargo de la jefatura de Departamento.

<sup>11</sup> Cfr.DF 222/1990, de 31 de agosto, art. 6º.

*jefatura directa del personal adscrito a la Unidad Técnica, y coordinaría la actuación de la misma en el ejercicio de las funciones que ésta tenga asignadas”.*

Con el objetivo de planificar y coordinar la actuación de la UTOEEE se creó la Comisión de Orientación y Educación Especial, presidida por el Director del Servicio de Ordenación e Inspección Educativa, que propondría las líneas generales y prioridades del Plan Anual y la coordinación *ad hoc* con las comisiones de la Administración en las que participara la UTOEEE.

El DF 222/1990 (art. 4º, 10º y 11º) dispuso las funciones de los Equipos de Orientación, algunas de ellas semejantes a las de los Centros de Educación Especial, los cuales contarían con el apoyo de los Centros de Recursos Específicos. En su desarrollo no añadió ninguna función relevante pero, posteriormente al Decreto, Navarra legisló la creación de varias comisiones inter-servicios en las que debía participar la UTOEEE: Consejo de Formación del Profesorado, Comisión de Coordinación de la Reforma, Comisión de Bilingüismo, Equipo Técnico-Pedagógico de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), etc. Se explicitarían las funciones de coordinación de los equipos de orientación de la zona en cuanto a aspectos técnicos y de coordinación con las instituciones y servicios comunitarios (Centros de Salud Mental, Servicios Sociales de Base, etc.) para mejorar la utilización de los recursos y colaborar en campañas de difusión y prevención social.

En un mayor esfuerzo de concreción de la dinámica de la orientación, el jefe de la Sección de Promoción Educativa, envió, en el mes de septiembre, a los directores de centros, una circular informativa recordando que la jefatura del Departamento de Orientación correspondía a la Jefatura de Estudios.

*El orientador, como miembro externo del Departamento de Orientación, aportará el análisis, priorización y diseño del programa, los criterios psicopedagógicos generales y los planteamientos de orientación e intervención psicopedagógica realizadas desde el equipo de zona o sector educativo<sup>12</sup>.*

Se regularía mediante la O de 9.XII.1992, por la que se regulaba la estructura y las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos.

El objetivo básico de la dirección de la UTOEEE se centró en garantizar la intervención

---

<sup>12</sup> Cfr. UTOEEE, (1991).

de los servicios de orientación en los centros con un planteamiento general común, que estableciera los criterios de intervención. Para ello, el 11.II.1991, había entregado a los equipos de orientación unos documentos sucesivos en los que se daban Instrucciones, sobre los Departamentos de Orientación, y una propuesta de Proyecto de Orientación Psicopedagógica del Gobierno de Navarra para el curso 1990-1991. Los puso en conocimiento de Inspección y del Servicio de Formación e Innovación Educativa pero no así de los centros, por mandato de Ordenación Académica e Inspección, *para no interferir en el funcionamiento de los centros*. El tercer documento entregado presentaba las reflexiones en torno a la orientación escolar.

*Los servicios se crearon con la función básica de atender a los alumnos que fracasaban en el sistema educativo [...] por lo que era defendible un tipo de intervención externa comprobadora del nivel de desarrollo psicoevolutivo del individuo fuera del contexto y que centraba la intervención en la estimulación de los “factores poco desarrollados” del alumno.[...]. Más tarde con la concepción de la educación que incorpora a ésta el desarrollo de la personalidad del alumno y reconocía factores psicoafectivos y motivacionales en el aprendizaje; los servicios de orientación extendieron sus funciones al desarrollo de programas que se realizaban en colaboración con los profesores del centro [...] muchos de ellos desarrollados en el espacio de la tutoría” [...].<sup>13</sup>*

Con el programa de Integración en los centros y la experimentación de la Reforma Educativa, se incluyeron nuevos programas que extendieron el ámbito de intervención, lo que trajo como consecuencia que las funciones atribuidas a los servicios fueran debidas al producto acumulativo determinado por la necesidad de dar respuesta a las demandas de los centros en la nueva ordenación del sistema educativo y pudieron parecer arbitrarios, inconexos o incluso al margen de las líneas de actuación de la escuela [...]. Repetidamente los servicios de orientación han venido demandando criterios generales y un marco conceptual que permitiera ordenar su actuación, priorizar sus funciones y darles coherencia en el contexto educativo en el que se desarrollan. [...] El sistema educativo mantenía y mantiene un doble currículum o tratamiento de los objetivos educativos: el académico, considerado importante, y el complementario (tutorías, apoyos educativos, etc.), desarrollado según la voluntariedad del profesorado. [...] De esta forma los servicios de orientación han venido a capitalizar este currículum secundario desarrollándolo o proponiendo su desarrollo al margen de

---

<sup>13</sup> *Ibíd.* 1991

*lo que se entiende por actividad docente*<sup>14</sup> .

La UTOEEE realizó un barrido interpretativo de los documentos presentados desde la LOGSE y concluyó que las tareas tradicionales del orientador debieran quedar, al final del proceso, integradas en el currículum. Para ello, dio instrucciones de intervención, insertas en el proceso educativo (diagnóstico desde dentro de la propia aula; el programa de tutoría y orientación de estudios y profesional –aunque se aplicaran pruebas diagnósticas para éste último- no diferenciado del la Programación de Aula; ciertas tareas como técnicas de estudio, autoevaluación, etc. debieran haber sido atendidas desde la tarea docente y las áreas curriculares; etc.). Y en conclusión, se valora que la circular enviada por la Administración el 17.IX.1991, dificultaría sustancialmente este cambio que exigiría la aplicación de la LOGSE<sup>15</sup> .

*(Para el orientador) en solitario, es muy difícil ser innovador y mucho más cuando todavía en los centros el enfoque de las tareas de orientación está en el línea de la separación entre lo académico y lo personal.[...] No se entiende la intención y la fundamentación técnica de esta circular a no ser que responda exclusivamente a una intención de control y no haya considerado ninguna fundamentación técnica desconociendo por tanto las consecuencias que su estricto cumplimiento tiene.*

La UTOEEE criticaba que no estuvieran incluidos los orientadores en los servicios de asesoramiento a los centros y se afirmaba que no se concretaban las tareas del orientador entre las funciones determinadas para el Departamento de Orientación: *o bien sólo redacta programas, actas y memorias, o bien las funciones son del orientador todas ellas*<sup>16</sup> .

Estableció que cada orientador elaborara su plan de trabajo<sup>17</sup> a través de los Departamentos de Orientación a los centros; para ello, debían seleccionarse aquellas funciones incluidas en el Proyecto de Orientación ofrecido por la Unidad Técnica, cambio para el que, se consideraba, existía suficiente tradición en el funcionamiento de los experimentales Departamentos de Orientación de los centros. Se estimó conveniente iniciar esta labor sin plantear que los programas de trabajo abarcasen al centro en su totalidad y colaborando con aquel profesorado interesado y en aquellas áreas concretas

---

<sup>14</sup> Cfr. UTOE, (1991)

<sup>15</sup> *Ibid.* 1991

<sup>16</sup> *Ibid.* 1991

<sup>17</sup> Hasta entonces cada orientador/a presentaba su plan personal anual, primero, a su jefe-coordinadores y después del Decreto Foral 222/1991 en la UTOEEE.



ya integradas en la práctica orientadora del centro: orientación de estudios y profesional.

Se celebraron reuniones con Inspección, Jefe de Sección, Director del Servicio, etc. y se les entregó un documento elaborado por la Unidad Técnica, titulado *Proyecto de Orientación Psicopedagógica*, en el que se presentaba la línea argumental en defensa del modelo de intervención de la Jefatura de la Unidad Técnica, siguiendo el modelo de orientación derivado del DF 222/1999 de 31.VIII.1991. En este documento se definían las relaciones del personal de orientación con los centros en términos de “independencia orgánica y funcional” y se afirmaba que se apostaba por un modelo de orientación externo a los centros, basado en el cumplimiento de las necesidades y demandas de los mismos.

*Necesariamente deben darse respuestas cada vez más elaboradas, más ajustadas, más preventivas y más renovadoras de las condiciones básicas de enseñanza-aprendizaje. Y la Administración lo debe respaldar y facilitar, a sabiendas de que el modelo es polémico e incómodo y los centros no están de acuerdo con él. [...]. No se había optado por un modelo de orientación interno y permanente, a sabiendas de que se renuncia a recursos humanos capaces de difundir y desarrollar intenciones y programas de innovación pedagógica o política educativa. Existe la necesidad de crear en el centro el Departamento de Orientación para que el trabajo del orientador pueda realizarse de forma rentable y efectiva. Corresponde a este Departamento el aprobar el plan de trabajo anual, realizar el seguimiento del mismo y evaluar su aplicación<sup>18</sup>.*

Las diferencias fundamentales entre la normativa establecida y el proyecto que defendía la UTOEEE frente a la Administración eran las siguientes:

- La organización del servicio de orientación con rango de Negociado, dentro de la Sección de Promoción Educativa y adscrito el personal a la Unidad Técnica, se encontraba frente a la reivindicación de Sección. La UTOEEE alude el menor margen organizativo, puesto que desaparecieron del organigrama de los Equipos de Apoyo el Banco de datos y el Departamento de Investigación, además de quedar reducido el Departamento Administrativo. El número solicitado de orientadores fue de 75 para EGB y de 27 para EEMM.
- Desaparecen los equipos funcionales de trabajo en equipo.

---

<sup>18</sup> Cfr. UTOEEE (1991)

El único punto valorado positivamente fue que se incrementaba el peso de la jefatura de la UTOEEE

Posteriormente, el DF 260/ 1993 de 6.IX.1993 (*BON*, de 17.X.1993), modificaría el DF 222/1990, de 31.VIII.1990 y establecería los órganos de actuación en materia de Orientación Psicopedagógica y Educación Especial. Mientras se regulaba el acceso a los puestos de trabajo, el citado Decreto determinó la separación estructural y organizativa de la Orientación Educativa y la Educación Especial en dos unidades técnicas diferenciadas (Unidad Técnica de Orientación Educativa –UTOE- y Unidad Técnica de Educación Especial -UTEE-). Poco después mediante DF 76/1993, de 31.III.1993, se crea el **CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra)**.

Los cambios que se realizaron en la organización general de la orientación en Navarra, mediante esta normativa se recoge a continuación y mediante el cuadro siguiente:

Tabla 1.3. Estructura y organización de la orientación educativa en Navarra mediante DF 76/1993, de 31.III.1993

<p>a) <b>La Unidad Técnica de Orientación Escolar (UTOE)</b></p> <p>Equipos de Orientación Psicopedagógica Departamento de Orientación Escolar (el orientador es miembro, sin jefatura).</p>
<p>b) <b>La unidad técnica de Educación Especial (UTEE)</b></p> <p>Módulos específicos NEE (auditivos, visuales, motóricos y psíquicos). Con funciones subsidiarias de los Equipos de Orientación en los centros educativos y establecimiento de las modalidades de escolarización.</p>

En la Comunidad Foral de Navarra, los servicios externos de sector estaban formados por los Equipos Específicos de NEE (psíquicos, motóricos, auditivos y visuales), que pertenecerían a la Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE). No se contemplaron los Servicios de Atención Temprana del territorio MEC, puesto que, realmente, nunca se implantaron.

Las **funciones** según las estructuras de orientación educativa de Navarra que incidían en la orientación de los centros educativos fueron<sup>19</sup>:

<sup>19</sup> Cfr. SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1998:146).

**a) Funciones de la Unidad Técnica de Orientación Escolar (UTOE):**

- La gestión de los Equipos Psicopedagógicos de Orientación Escolar, la integración y educación especial y de los centros de recursos y apoyo.
- Colaborar con la Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE) en las actuaciones necesarias para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Elaborar los planes generales y memorias anuales y realizar la evaluación interna de la actuación y funcionamiento de la Unidad Técnica.
- Favorecer, elaborar y difundir proyectos de investigación psicopedagógica especialmente en el ámbito de la realidad navarra.
- Cooperar en las actuaciones de renovación pedagógica y de formación continua del profesorado que programe el Servicio correspondiente.
- Proponer y organizar actuaciones de reciclaje del personal adscrito a la unidad citada y colaborar en las actividades organizadas con carácter general por el Departamento de Educación.

**b) Funciones de los Equipos externos de Orientación Psicopedagógica, con asistencia semanal a centro/s:**

- Coordinar a los profesores y a los centros docentes para garantizar el seguimiento de los escolares a lo largo de su proceso educativo.
- Cooperar con los educadores en la orientación académica y profesional de los alumnos.
- Participar en la confección del Proyecto Educativo de Centro, en su revisión y en la evaluación interna.
- Promover y facilitar la colaboración de la familia y de la escuela, y participar en actividades formativas dirigidas a las familias.

**c) Funciones conjuntas con los Centros de Educación Especial, con el apoyo de los Centros de Recursos:**

- Atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, mediante la detección, análisis, valoración y estudio de su situación, así como la propuesta de modalidades de escolarización de los recursos correspondientes.
- Proponer la creación de aulas de integración parcial y la designación de Centros de integración de las distintas minusvalías.
- Informar y asesorar y apoyar a las familias de escolares con necesidades educativas especiales.
- El asesoramiento al profesorado en los aspectos psicopedagógicos del currículum.

**d) Funciones del Departamento de Orientación**

- Elaborar un programa de trabajo anual que deberá tener en cuenta las directrices de la Administración, adaptándolo al proyecto educativo de centro escolar, a sus necesidades y características.
- Proponer al Consejo Escolar el programa de orientación para su aprobación.
- Realizar el seguimiento de dicho proyecto.
- Evaluar el programa y presentar la memoria anual al Consejo Escolar para su aprobación.

La UTOE, en documentos que entregó a los distintos equipos, analizaba la situación en la que la orientación y los profesionales se encontraban. Afirmaba que éstos últimos se sentían, por un lado, disconformes con las técnicas tradicionales de intervención que utilizaban, y, por otro, inseguros y con falta de preparación técnica para abordar otro enfoque del que, si bien se intuían sus grandes líneas, resultaba difícil de concretar en programas y actuaciones coherentes con el modelo teórico-práctico propuesto con la implantación de la Reforma. En definitiva, se esperaba que diagnosticaran las NEE funcionalmente, en el contexto curricular y desde teorías de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, en contraposición con el modelo clínico tradicional. Se esperaba que incorporaran a la práctica docente la orientación de estudios y tutoría aportando materiales al currículum y ayudando a los tutores en el desarrollo de la acción tutorial. Y, finalmente, que seleccionaran y aportaran elementos teórico-prácticos de análisis de la práctica docente que ayudaran al profesorado en la elaboración del proyecto curricular<sup>20</sup>. Era evidente la falta una ordenación previa que fundamentara la concreción de los programas de orientación. Se demandaba formación específica y, durante el curso 1992-1993, los equipos de orientación e Inspección participaron en un curso de formación impartido por un equipo de la Universidad de Barcelona, coordinados por Cesar Coll.

Aunque el desarrollo normativo de la Orientación en la LOGSE estuvo muy cuidado, la distancia entre la concepción teórica sobre la que se ideó y el desarrollo práctico en los centros, hizo dudar de que realmente constituyera una reforma real<sup>21</sup>.

Conviene decir que desde la Administración Educativa, concretamente desde la Inspección, se puso especial interés para que la orientación pudiera desempeñar distintos papeles.

---

<sup>20</sup> *Cfr.* UTOEEE (1991)

<sup>21</sup> *Cfr.* ZUFIAURRE, B. (1993)

### III. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

*M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin*

#### **1. Factores que han llevado a la comunidad autónoma de Navarra a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE**

Desde las instancias superiores se consideraba que los servicios de orientación eran un elemento clave para apoyar el desarrollo de la LOGSE<sup>22</sup> y que, sin duda, debían promover el cambio y la innovación en los centros (algo así como “el abanderado” en la difusión, promoción, incluso elaboración, de los nuevos proyectos y programas educativo-orientadores). Se insistía en la intervención directa encaminada a una mejora de la calidad de la enseñanza (orientación de asesoramiento y orientación a la institución escolar). Los profesionales debían colaborar en el correcto desarrollo del currículo que propugnaba la Reforma Educativa; para ello, se reivindicaba la necesidad de su institucionalización y generalización a todos los centros para que, además de elaborar orientaciones y estrategias de identificación y atención de las NEE y proponer adaptaciones curriculares individuales en los distintos elementos que componen el currículo básico (objetivos, secuenciación, etc.), participaran en la elaboración de los documentos oficiales del centro: Programación General Anual (PGA), Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Proyecto Curricular de Centro (PCC), fundamentalmente<sup>23</sup>.

La percepción que el profesorado tuvo de los/las orientadores/as en aquellos momentos de difusión y desarrollo de la Reforma, fue la de meros representantes de las intenciones de la Administración Educativa. Se crearon, por otro lado, falsas expectativas respecto a un colectivo profesional y respecto a los Departamentos de Orientación, de quienes se esperaba canalizaran y solucionaran las dificultades surgidas de la nueva ordenación del sistema educativo<sup>24</sup>.

Con relación a la constitución institucionalizada de los Departamentos de Orientación,

<sup>22</sup> Cfr. GÓMEZ RUIZ, C. (1995:262).

<sup>23</sup> Cfr. MIRAS, M. (1994)

<sup>24</sup> Cfr. SANTOS GUERRA, M.A. (1995); GOMEZ RUIZ, C. (1995).

diré que ellos fueron los encargados de tratar de dinamizar la formación del profesorado en los nuevos planteamientos educativos y de generar una conciencia psicopedagógica que diera como resultado un cambio de actitudes e impulsar el diseño, elaboración y puesta en práctica de los proyectos curriculares y las medidas de atención a la nueva diversidad en ESO. Intervención que implicaba emitir juicios (función evaluadora) respecto a la organización y funcionamiento de los centros<sup>25</sup>. Sucesivamente se implantarían en los centros otros órganos colegiados y personales recogidos en la nueva ordenación legislativa (Reglamentos Orgánicos de los Centros; LOPEGCE), que sustituirían, poco a poco, las responsabilidades primeras adoptadas por orientadores y Departamentos de Orientación. Las reacciones de estas dos estructuras tuvieron mucho que ver con el reconocimiento legítimo y el reconocimiento institucional que consiguieron en los centros.

Haré aquí mención del estudio evaluativo realizado en Madrid y que imitado en Navarra, desde la UTOE, durante el curso 1995-1996<sup>26</sup>, resultó ser mucho menos institucional y menos completo. No contó con la colaboración de la Administración Educativa, la cual no tuvo en cuenta las conclusiones y propuestas que se le presentaron y realizó su propio análisis y valoración de la situación para justificar sus decisiones a la hora de la configuración del modelo de orientación educativa en Navarra.

Sin embargo, las discusiones y análisis que se realizaron internamente en el servicio de orientación, marcaron la línea de trabajo que proseguiría en años sucesivos.

## **2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.**

Se regulan los elementos que constituyen las distintas etapas educativas: la estructura, organización de los diseños curriculares y la organización y funcionamiento de los centros docentes. Documentos planificadores, estructuras organizativas y órganos competentes.

El modelo de orientación institucionalizado viene determinado por el desarrollo

---

<sup>25</sup> Cfr. GOMEZ RUIZ, C. (1995).

<sup>26</sup> Cfr. UTOE (1995-1996).

legislativo del propio sistema educativo y como parte sustancial de la propia acción educativa. Ha dejado de ser denominada Orientación Escolar para pasar a ser orientación educativa e intervención psicopedagógica.

En la Comunidad Foral de Navarra, basándose en la LOPEGCE (1995) y los ROC (1997, 1998)<sup>27</sup>, se propugna un enfoque de orientación en los centros que pretende acercar y adecuar la realidad educativa al planteamiento sistémico y colaborativo de las tareas educativo-orientadoras y que deberá atender los aspectos de organización y funcionamiento de los centros a la nueva legislación que propone nuevas estructuras (Comisión de Coordinación Pedagógica –CCP-; el Departamento de Orientación; coordinaciones tutoriales); distinta configuración de las etapas educativas; nuevas responsabilidades -como la autonomía de gestión de las comunidades y de los centros, garantía y modalidades de escolarización del alumnado que presenta NEE-; desarrollo de los proyectos educativos y curriculares; y la evaluación interna y externa de los centros y del conjunto del sistema que se revisó con el desarrollo de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

Se esperaba que la participación estable y continuada de los servicios de orientación en los centros educativos, iniciada en 1981 en Navarra, comunidad privilegiada en cuanto a recursos y experiencia, se reorientara, atendiendo a las nuevas necesidades, en varios aspectos:

- En su *línea de actuación psicopedagógica*, con fines de mejora y complementariedad de la labor docente, entendida ésta como eminentemente orientadora.
- En la *reestructuración de los órganos colegiados del centro*, unipersonales y no unipersonales, tanto en sus funciones como en sus competencias (autonomía de gestión y pedagógica de los centros), en los tres ámbitos de actuación de intervención orientadora:
  - El propio servicio de orientación y su situación en la estructura orgánica del Departamento de Educación y Cultura: como cuerpo, servicio, etc.
  - Las estructuras organizativas del centro educativo: Claustro, CCP, Departamento de Orientación.

---

<sup>27</sup> Recordemos que los ROC en territorio MEC son de 1993 y por lo tanto tuvieron su influencia en Navarra, desde estas épocas, aunque sólo creando un referente al que se hacía mención según el caso.

- Unipersonales:
  - Jefe de Estudios y Director, fundamentalmente.
  - Docente propiamente dicho (con función orientadora).
  - Orientador (docente, no docente, etc.).
- En las *estructuras organizativas* de los servicios de orientación que estuvieran más acordes con la nueva ordenación del sistema educativo.

Sin embargo, la orientación educativa sigue sin insertarse suficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el currículo ordinario; por otra parte, el desarrollo de las tareas orientadoras en los centros se caracteriza por la falta de dirección y coordinación y por el solapamiento de funciones, además de percibirse en los centros expectativas contrarias y/o contradictorias respecto al papel que debían desempeñar los profesionales de la orientación, los cuales no cuentan con un ordenamiento legal del modelo de orientación para encauzar su intervención en los centros

Basándome en las valoraciones que sobre este momento de institucionalización de la orientación educativa realizan los propios profesionales en el estudio valorativo del curso 1995-1996, así como en los estudios de algunos autores, diré que, teniendo en cuenta que Navarra goza de mayor tradición en la atención y en la colaboración de las tareas orientadoras desde los centros, la institucionalización de la orientación en la vida del centro desde una perspectiva curricular y educativa no es todavía suficiente. Hay que tener en cuenta que, mientras que en el territorio MEC la especialidad de psicopedagogía recolocó personal excedente de otras especialidades, en Navarra no incorporó personal nuevo a la plantilla de orientación, puesto que se contaba con suficiente personal procedente de servicios y programas ya en funcionamiento. Además, al acudir los orientadores a los centros desde 1981, los Departamentos de Orientación<sup>28</sup> contaban con profesionales que colaboraban de forma regular en sus programas y no tuvo que esperar a constituirse según la nueva normativa. Sin embargo, la incorporación del orientador a la Comisión de Coordinación Pedagógica fue un paso significativo en el sentido de que se institucionalizó más definitivamente la orientación en los procesos

---

<sup>28</sup> Quiero recordar que en Navarra seguían funcionando los Departamentos de Orientación en muchos centros, también de Infantil y Primaria, los cuales sin embargo, iban desapareciendo o languideciendo, a pesar de su corta historia, paralelamente al desarrollo de las nuevas normativas de desarrollo de la LOGSE. En esos momentos, el Departamento de Orientación se instaura en los centros de Secundaria y, en los de Infantil y Primaria, se cuenta con la Unidad de Apoyo Educativo (UAE), la cual no queda legislada hasta el DF 153/1999 de ordenación de la orientación educativa de Navarra.



educativos del centro.

La concepción de la orientación como elemento consustancial del hecho educativo y como tarea de todo docente, además de la intervención psicopedagógica del orientador como agente externo, pero que actúa en el centro colaborando en el cambio y mejora de la acción educativa, hizo que todos los centros de Navarra, a tiempo parcial o completo, tuvieran este servicio y se desarrollaran programa de tutorías y de orientación de estudios y profesional y se iniciaran otro tipo de programas propuestos por la normativa legal; programas para los que era imprescindible la colaboración entre los propios profesionales para realizar las propuestas que se presentaban en los centros, por lo que, todos los viernes se constituían en equipos de trabajo funcionales, intercambiaban materiales y aunaban estrategias y criterios de intervención.

No se desarrollaba la función asesora de complementariedad y ayuda suficientemente efectiva y/o se detectaban situaciones de baja colaboración, con suplantación y a veces competitividad en las funciones, debido -así lo creo-, al tipo de tareas designadas (atención a la diversidad, tutorías, etc.), las cuales podrían calificarse como complejas, nucleares e invasivas de la labor docente y de difícil asunción en el sistema educativo. Debo pensar que tal hecho también tenía que ver con la competencia del propio profesional y sus intenciones más o menos intensas de conseguirlo.

Si bien el desarrollo de la normativa legal sobre orientación ha sido nulo respecto a los programas que el centro debía planificar y poner en marcha (Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Plan de Asesoramiento Psicopedagógico, Plan de Orientación de estudios y profesional, etc.), el desarrollo normativo en la implantación del propio sistema educativo y en temas colaterales a la orientación (medidas de atención a la diversidad, implantación de la LOGSE en el sistema educativo; educación especial; evaluación educativa, etc.), ha sido abundante, ha tenido una repercusión directa en la orientación educativa y sus agentes implicados.

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.

La implementación del asesoramiento psicopedagógico en el centro ha dependido del espacio institucional que haya conseguido cada profesional en cada centro y, por tanto, no se puede decir que esté desarrollada de forma homogénea. El servicio de orientación, en este periodo, ha estado en peligro de ser considerado como el catalizador de la implantación de la LOGSE y más concretamente, como el espejo y la imagen de todos los programas educativos relacionados con dicha Ley.

Este punto de vista no facilitaba en absoluto el establecimiento del **entorno de colaboración** necesario para toda labor orientadora, que permitiera conseguir de la intervención educativa un mayor grado de eficacia. Este nuevo marco organizativo, que requiere la participación, como miembro del centro educativo, del asesoramiento del especialista en orientación, en colaboración con los equipos directivos y desde el Departamento de Orientación, ha hecho difícil que se pudiera evaluar la pertinencia del modelo de orientación en el periodo de desarrollo de la LOGSE, independientemente del resto del sistema. La Orientación Educativa, por ser competencia de todos los agentes educativos, y el asesoramiento psicopedagógico a través de los especialistas en psicopedagogía, por ser un recurso de ayuda y mejora en la calidad educativa, han sido tan variados como la multitud de entornos educativos en los que se han desarrollado. Puede decirse que, en todo el tiempo de implantación de la Reforma y hasta la actualidad, no se ha contado con un referente de modelo teórico-práctico suficientemente compartido, por educación y el propio entorno de la orientación. Puede decirse que, en todo el tiempo de implantación de la Reforma y hasta la actualidad, no se ha contado con un referente de modelo teórico-práctico suficientemente compartido, por educación y el propio entorno de la orientación.

Así las cosas, era necesario un replanteamiento de la intervención psicopedagógica del profesional técnico, del modelo de servicios de orientación, tanto desde el punto de vista funcional como organizativo y de la regularización de los fines o intenciones que la administración educativa determinaba para la orientación educativa y para los especialistas en psicopedagogía, con el objeto de definir el modelo y mejorar la

competencia de los centros educativos y de los especialistas en psicopedagogía.

En la orientación educativa de Navarra quedaba todavía pendiente la redefinición respecto a los nuevos planteamientos teórico-técnicos del entorno profesional y a la nueva normativa de desarrollo de la LOGSE, así como a la redefinición jurídico-administrativa de los servicios de orientación. Urgía decidir dónde poner el acento, si en aumentar la competencia orientadora de todos los agentes educativos y psicopedagógicos -desde un modelo de orientación integrado en los centros y a través de programas integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el asesoramiento psicopedagógico en calidad de complementariedad a la acción educativa y como recurso del centro para el cambio y la mejora del sistema educativo)- o decidirse por su redefinición como *servicios técnicos*, con un perfil y un poder de gestión más singular, tanto desde fuera como dentro del centro. Uno u otro conllevaría necesariamente un replanteamiento del rango jurídico-administrativo del profesional de la psicopedagogía, además de exigir un programa de formación con capacidad de respuesta a las nuevas necesidades de los centros. El dilema era el de implantar un modelo de orientación recogido de la LOGSE, con la implantación de la especialidad de Psicopedagogía en los centros, siguiendo las directrices marcadas por el MEC como ocurría en el resto de las comunidades autónomas, o ensayar nuevas fórmulas en Navarra -dada su situación privilegiada, como ya se ha dicho, de poder de gestión de dichos servicios que realmente desarrollaran un modelo claro de orientación educativa y facilitara una intervención del asesoramiento en los centros con verdadero “espacio institucional”.

Ante el anuncio de la nueva normativa que la Administración de Navarra decide publicar<sup>29</sup>, la UTOE y a través de escritos de los profesionales de la orientación, envía opiniones, sugerencias, etc. con el fin de que sirvieran de marco base para la elaboración del nuevo decreto y propone medias organizativas y funcionales para el modelo de orientación escolar en Navarra. Por otra parte, la administración educativa recaba opiniones, valoraciones, etc. referentes a las necesidades en materia de orientación de los centros tanto de Sindicatos e Inspección como del Consejo Escolar de Navarra, mediante sesiones de trabajo y cuestionarios.

Las valoraciones que la propia Administración contempló para el respaldo del Decreto

---

<sup>29</sup> La publica en 1999, con el DF 153/1999, que regula la orientación en Navarra.

de Orientación 153/1999 respecto a los equipos de orientación<sup>30</sup> -de validez insuficiente, según afirmaba la Administración Educativa como justificación a la consulta realizada para defender la necesidad de realizar la configuración del actual Decreto. Se enviaron cuestionarios a directores, jefes de estudio, orientadores y tutores de los centros educativos públicos de Navarra, así como a otros profesionales de la educación, en concreto a inspectores y asesores de formación y profesorado de pedagogía terapéutica (626 personas). Preguntas realizadas y respuestas:

1. *LA INCARDINACIÓN DE LOS ORIENTADORES EN LOS CENTROS DOCENTES EDUCATIVOS: Mejora la relación profesional del orientador con el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica, departamentos....., cuando el orientador pertenece al claustro, cuando no pertenece al claustro o es indiferente?*

*La gran parte de los encuestados responde afirmativamente, que mejora la relación profesional del orientador con otras instancias del centro y que se desarrollan mejor las funciones de la orientación cuando el orientador pertenece al claustro [...]*

*Son muy pocos los orientadores que contestan afirmativamente que mejora la relación profesional y se desarrollan mejor las funciones del orientador, cuando éste pertenece al claustro; un grupo un poco más numeroso contesta negativamente; y la mayoría o bien se muestra indiferente o bien no contesta. Sin embargo el resto de colectivos (directores, tutores, asesores, inspección,...) contestan afirmativamente y sólo una minoría negativamente.*

2. *FIGURA DOCENTE DEL ORIENTADOR: El Ministerio de Educación y Ciencia y todas las CCAA excepto Navarra, contemplan la figura del profesor de la especialidad de psicología y pedagogía como profesional que desempeña tareas de orientación en centros [...].Cuál de estos tres supuestos sería más adecuado:*

*Supuesto 1: Los orientadores son docentes desde el punto de vista administrativo (dependencia de la dirección del centro, incorporación a un departamento, horario y vacaciones docentes...) y en Secundaria imparten clase a un grupo de alumnos en materias próximas a su especialización.*

*Supuesto 2: Los orientadores son docentes desde el punto de vista administrativo (dependencia de la dirección del centro, incorporación a un departamento, horario y vacaciones docentes,...) y no imparten clase como tal. Sí que intervienen con pequeños grupos de alumnos o de forma individual en aspectos del desarrollo educativo que requieran de una especialización acorde con su formación psicopedagógica.*

---

<sup>30</sup> Estos escritos fueron recogidos por la Jefatura de la UTOE, son inéditos y se pueden encontrar en su sede. Son documentos que recogen las reflexiones de varios equipos funcionales de trabajo y orientadores/as particulares, el curso 1998/99.

*Supuesto 3: Los orientadores no son docentes ni desde el punto de vista administrativo ni en cuanto a docencia con el alumnado. No forman parte del claustro y su régimen horario y de vacaciones es establecido por el Departamento de Educación y cultura.*

*Una amplia mayoría de los que responden, 364 personas, prefiere el supuesto 2 frente al supuesto 1 (80 individuos) o supuesto 3 (71 individuos).*

*Los orientadores prefieren el supuesto 2 (administrativamente docentes, sin impartir docencia en el sentido estricto) con poca diferencia respecto al supuesto 3 (no son docentes ni desde el punto de vista administrativo ni en cuanto a docencia con el alumnado). Sin embargo, el grupo más numeroso de orientadores es el que no contesta a la pregunta sobre cuál es el supuesto más adecuado para la figura del orientador. Además no opinan de igual manera los que ejercen su trabajo en centros de Primaria (supuesto 3) y los de Secundaria (supuesto 2).*

### 3. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN / U.A.E.

- a) *Para la Educación Infantil y Primaria se plantea, en la pregunta 4.1. del cuestionario una organización de la orientación centrada en dos organismos: Unidad de Apoyo Educativo (UAE) y Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)*

*La Comisión Pedagógica asumiría las funciones propias de coordinación pedagógica: planificación de la orientación y acción tutorial y establecimiento de criterios para realizar adaptaciones curriculares. Estaría compuesta por el director, el jefe de estudios, el orientador, los coordinadores de ciclo y el profesor de apoyo.*

*La Unidad de Apoyo Educativo tendría como función fundamental organizar la respuesta a las necesidades educativas especiales. Estaría compuesta por el orientador, los profesores de apoyo y, en su caso, el logopeda.*

*A continuación se pregunta si es adecuada la forma de organizar la orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria.*

*La práctica totalidad de las personas que contestan se muestran de acuerdo con esta manera de organizar la orientación. 366 individuos están muy o bastante de acuerdo. Sólo 7 están poco o nada de acuerdo. Hay que señalar que hay un número amplio de individuos que no contestan; son los que ejercen su labor en Secundaria y no manifiestan su opinión.*

- b) *Para la etapa de Educación Secundaria se efectúan, en la pregunta 4.2. del cuestionario, dos respuestas organizativas:*

*Propuesta organizativa 1: El Departamento de orientación, además del personal especializado, abarca a los tutores y al jefe de estudios y se dedica a cuatro grandes campos: a) organiza la atención a la diversidad, b) acción tutorial, c) elabora el plan de orientación y d) apoya y asesora al profesorado y a otras instancias. Está compuesto por el jefe de estudios (jefe del departamento), el orientador, los tutores, los profesores de pedagogía*

*terapéutica y los profesores de ámbito.*

*Propuesta organizativa 2: El departamento de orientación se define prioritariamente como la estructura encargada de dar respuesta a la atención a la diversidad. No forman parte de él, por tanto, el jefe de estudios ni los tutores. El departamento de orientación se coordina con el jefe de estudios y apoya a los profesores tutores, al resto del profesorado y a otras instancias.*

*La propuesta más valorada es la 1, preferida aproximadamente por el triple de personas que la propuesta 2. Hay un grupo importante de personas que no contestan y que coincide mayoritariamente con las que ejercen su labor profesional en centros de Educación Infantil y Primaria.*

*Todos los colectivos, también orientadores, están muy o muy de acuerdo con la propuesta de organización de la orientación en la etapa de Educación Infantil y Primaria. En Secundaria, los profesionales con destino en la etapa opinan de la misma manera acerca de la organización de la orientación (propuesta organizativa 1). Únicamente un colectivo, el de Inspectores, divide sus preferencias casi por igual entre la propuesta 1 y 2.*

#### 4. LA COORDINACIÓN DE LOS RECURSOS DE ORIENTACIÓN

*Para desempeñar correctamente sus funciones, los orientadores se coordinan entre sí y con los equipos especializados en el tratamiento de deficiencias. En el caso de Navarra estos equipos están en el centro de recursos para la educación especial (CREENA). Además, coordinan sus acciones con servicios de salud y bienestar social, entre otros.*

*En las respuestas se valoran como las más adecuadas para cada necesidad: los centros educativos para trasvase de información de alumnos; el centro de recursos de educación especial para la coordinación de la labor con alumnos de NEE; la Unidad Técnica de Orientación, para la coordinación entre orientadores para formación, investigación y elaboración de materiales.*

*Acumulando las diferentes necesidades, resulta que las estructuras preferidas son la UTOE, los centros educativos y el CREENA. Con menor preferencia figura el centro de apoyo a los profesores, aunque se marca como muy importante en tareas de formación. En último lugar aparece la inspección.*

*La preferencia por unas estructuras u otras para la coordinación de las actividades de orientación varía según los colectivos consultados. Los orientadores valoran positivamente la UTOE; los tutores, jefes de estudio y directores valoran los centros educativos; Inspección valora por igual los centros, la UTOE y el CREENA.*

El colectivo profesional de orientación entendía que las decisiones estaban preconcebidas y que el sistema de consulta y evaluación no era más que una justificación a decisiones ya tomadas. Las aportaciones de los propios profesionales de

la orientación no parece que hubieran sido suficientemente coherentes o quizá fueran producto de intereses partidistas más que técnicas. Pero en definitiva, no tuvieron suficiente peso en las decisiones que tomaría la Administración de Navarra. En los escritos<sup>2</sup> que diferentes equipos y personas particulares enviaron al Departamento de Educación y Cultura, se observa claramente la preocupación que los profesionales tienen por las consecuencias que acarrearán las modificaciones llevadas a cabo en el sistema organizativo y la nueva situación jurídico-administrativa (adscripción anunciada a la especialidad de psicopedagogía en calidad de personal docente).

Definitivamente y, según todo lo expuesto, la Administración pública el **DF 153/1999, de 10.V.1999**, por el que **se regula la Orientación Educativa en los centros públicos de la comunidad Foral de Navarra**. Este Decreto propone, por primera vez, la figura del especialista en psicopedagogía dentro del cuerpo de profesorado de Secundaria. Todo el personal de orientación tendría la misma adscripción y formaría parte de las plantillas orgánicas de los centros educativos.

En el mencionado decreto se determina, además, la adscripción al modelo teórico de orientación educativa que partió de la LOGSE, la adscripción de todo el personal técnico a la especialidad de psicopedagogía en un único sistema jurídico-administrativo y se intenta establecer el sistema funcional, que en modo alguno resuelve, pero si aclara y modifica algunas responsabilidades de las estructuras y agentes de la orientación educativa. Hace referencia a la normativa legal que ha regulado la institucionalización de la orientación como parte del sistema educativo y que justifica la necesidad de esta nueva regulación: LOGSE; RD 1701/1991 que establece la especialidad de psicopedagogía; LOPEGCE, que establece el sistema organizativo de los centros escolares, la orientación educativa como recurso de calidad; los Reglamentos Orgánicos de los centros que ordenan las estructuras organizativas de cada uno de ellos y establecen sus funciones.

En la ponencia de un responsable del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, una vez publicado el nuevo decreto de orientación, se exponían los siguientes criterios:

*DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN EXTERNA, SE PASA A PERTENECER AL CLAUSTRO DE PROFESORES: Inicialmente, la atención de los equipos de orientación se producía de forma esporádica y a demanda. De forma progresiva, se ha ido pasando de una intervención de tipo asistencial externa a una intervención interna, en la que el orientador queda integrado en el Claustro de Profesores a todos los efectos.*

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

Finalmente, la valoración que el Departamento de Educación realiza para justificar el nuevo decreto de orientación es la siguiente:

- *Adecuación a los cambios estructurales propiciados por la LOGSE.*
- *Favorecer la organización de la orientación educativa desde los centros.*
- *Tres principios básicos de la intervención psicopedagógica:*
  - Prevención como anticipación a la aparición de desajustes en el proceso



educativo

- Desarrollo, entendido como proceso continuo de ayuda para el crecimiento integral de las personas
- Intervención social, atendiendo al contexto socioeducativo, actuando en el individuo y en la persona
- *Ampliar el campo de intervención al contexto global, trascendiendo lo meramente escolar.*
- *Contexto de colaboración con las familias, instituciones sociales y sanitarias. Labor conjunta del orientador y los demás educadores.*
- *Orientador miembro del Claustro con una función distinta del quehacer docente desempeñando funciones específicas como: agente de ayuda, asesoramiento y mejora de la calidad de la enseñanza.*

#### IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

*M<sup>a</sup> Victoria Insausti Nuin*

Recogeré lo que en la ponencia del responsable del gobierno de Navarra se expuso como nueva configuración de la orientación en Navarra:

##### *Análisis comparado de la ordenación en materia de orientación educativa*

Centrándonos más concretamente en los cambios producidos en la organización de la orientación en Navarra, hemos destacados algunos aspectos que consideramos de interés y que aparecen en el cuadro siguiente.

DECRETO FORAL 222/90	DECRETO FORAL 153/1999
<b>DESTINO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adscritos a zona</li> <li>• La UTOEE adjudica los centros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurso de traslados</li> <li>• Elección voluntaria</li> </ul>
<b>FORMACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programada por la UTOEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del CAP, igual que el resto del profesorado.</li> <li>• Mayor oferta de cursos, seminarios y grupos de trabajo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La oferta se limita a lo ofertado por la UTOEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La UTOE interviene en el Plan de Formación del Profesorado, organizando cursos y seminarios.</li> <li>• Además, el orientador puede participar en otros cursos, como cualquier otro docente</li> </ul>
<b>PROMOCIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitada a la UTOEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igual que el resto del profesorado, con la posibilidad de acceso a cátedra, cargos directivos en los centros...</li> </ul>
<b>RETRIBUCIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel A (docente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel A (docente) + Complemento Jefatura de Departamento en los I.E.S.</li> </ul>
<b>COORDINACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos de zona, 7 sedes:</li> <li>• En Pamplona y Tudela: funcionales</li> <li>• Resto: heterogéneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 Distritos:</li> <li>• Jefe del Departamento de Orientación + los Coordinadores de la Unidades de Apoyo Educativo adscritas</li> </ul>

<p><b>Consejo Técnico de Orientación Psicopedagógica de Zona formado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jefe de la Unidad Técnica</li> <li>• Coordinador de Orientación</li> <li>• Coordinador de Educación Especial</li> <li>• Responsables de Equipo de Zona.</li> </ul> <p>Coordina la actuación de los equipos mediante el seguimiento y evaluación de los <b>planes y programas de trabajo, de formación y de investigación</b>, y propone los criterios que guían la actuación técnica de los equipos.</p> <p>En las sedes grandes de Pamplona y Tudela se pueden constituir equipos funcionales por etapas educativas (primaria, secundaria, FP, vascuence). En el resto son grupos heterogéneos.</p>	<p><b>Distrito:</b></p> <p>El Jefe del Departamento: “Orienta, convoca y preside las reuniones del Departamento de Orientación con los coordinadores de las Unidades de Apoyo Educativo de los centros adscritos al mismo</p> <p>El Plan conjunto de actividades que, con la correspondiente temporalización, se someterá a la consideración de los equipos directivos de los centros.</p> <p>Una copia del mismo se envía a la UTOE</p> <p>El distrito constituye una forma de coordinación vertical. Sin embargo, a través de los CAP se pueden constituir grupos de trabajo (coordinación horizontal) que permiten agruparse voluntariamente para trabajar temas comunes. El único requisito es presentar un proyecto de trabajo y una memoria final. A cambio, pueden contar con presupuestos para materiales, desplazamientos y asistencia de asesores.</p>
<p><b>Infraestructura:</b></p> <p>Al ser equipos externos, gran parte del material psicotécnico y bibliográfico se ubicaba en las sedes de los equipos, pudiendo ser utilizado por sus miembros en préstamo.</p> <p>Los centro educativos, al no ser el orientador un miembro del claustro con asistencia diaria, dependiendo de la importancia que daban a la orientación y de las posibilidades negociadoras del orientador, conseguían más o menos medios materiales.</p>	<p><b>Infraestructura:</b></p> <p>Con la entrada en vigor del Decreto, el orientador se incorpora a los centros como un docente más, pero con necesidades distintas: despacho individual que permita la privacidad de las intervenciones con los miembros de la comunidad educativa (entrevistas, evaluaciones psicopedagógicas, etc.). En este sentido los equipos directivos asumen su disponibilidad para cubrir las necesidades derivadas de la incorporación de los orientadores a los centros.</p> <p>Paralelamente, la UTOE distribuye los materiales de las sedes provinciales, excepto la de Pamplona que queda como centro de documentación y realiza un estudio de los medios materiales de cada plaza de orientación.</p> <p>Se gestiona una partida presupuestaria extraordinaria para la adquisición de material psicotécnico, bibliográfico e informático de uso individual. Se toma la decisión de dotar a todos los centros del mismo nivel educativo de los mismos materiales psicotécnicos, por una parte, y destinar una partida económica para que cada orientador de forma autónoma adquiriera los que estime necesarios.</p> <p>Además, los IES de distrito, siguen disponiendo de material específico en préstamo entre sus centros adscritos.</p>
<p><b>Desplazamientos:</b></p> <p>Al estar adscritos a zonas, los desplazamientos dentro de la misma localidad no se consideraban como tales a efectos de retribución.</p> <p>Todos los temas de intendencia y personal competían a la UTOEE</p>	<p><b>Desplazamientos:</b></p> <p>A efectos de desplazamientos derivados de la atención al servicio, se consideran los propios centros escolares. La gestión la realizan los directores de los centros, al igual que el resto de profesores itinerantes y en última instancia el Servicio de Inspección.</p>

## 1. El sistema vigente

Recoge los tres principios básicos en los que fundamentar la intervención psicopedagógica<sup>31</sup> defendidos en la actualidad por la bibliografía especializada: prevención, desarrollo e intervención social.

El DF 153/1999, hace mención (sin detallar exhaustivamente) a los tres niveles operativos que se consideraban hasta entonces en la organización de la intervención educativa y orientadora, -externa al centro; interna, a través del Departamento de Orientación, y de aula, a través de la acción tutorial-, pero con significativas diferencias respecto a anteriores propuestas y desarrollos en otras comunidades educativas. Especifica los distintos agentes que intervienen directa y específicamente en la orientación del centro y regula las funciones que corresponden a cada una de las instancias apuntadas, no por programas de trabajo, sino por tareas, intentando establecer un reparto de responsabilidades para llevarlas a cabo:

- *Agentes externos* (no son servicios externos de orientación), que tienen que ver en la labor educativa y terapéutica del alumno:
  - familias, instituciones sociales y sanitarias.
  - la intervención del especialista en psicopedagogía desde el centro y a través del Departamento de Orientación.
  - el profesorado con responsabilidades educativo-orientadoras –sin apuntar a la labor tutorial concreta.
- *Instancias externas*:
  - La Sección de Orientación Escolar de la Consejería.
  - El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)
  - El Centro de Apoyo al Profesorado (CAP)

En principio, según declaraba la propia Administración Educativa, con el Decreto 153/1998 de ordenación de la orientación de Navarra, estas eran la composición y funciones de las instancias externas al centro, con respecto a la orientación:

---

<sup>31</sup> A mi entender, hubiera sido más acertado enfocar lo que denomina “intervención psicopedagógica” por “intervención orientadora educacional”.

## La Unidad Técnica de Orientación Escolar (UTOE)

**Finalidad:** Coordinar y servir de apoyo a la labor de los centros educativos particularmente de los D.O. y UAE.

### Rango Administrativo y composición:

- Rango de Negociado
- Dirigida por el Jefe de la Unidad Técnica
- Podrá adscribirse el personal que el Departamento de Educación y Cultura determine
- Actualmente: Un Asesor Técnico y una documentalista.

### Funciones de la UTOE

- Elaborar los planes y las memorias de la Unidad Técnica.
- Elevar informes, propuestas y proyectos de carácter técnico y organizativo
- Establecer criterios técnicos y marcar directrices para asegurar la coherencia de la intervención orientadora en los centros.
- Colaboración técnica con la Inspección.
- Promover proyectos de investigación y elaborar y difundir materiales psicopedagógicos sobre técnicas y programas de orientación educativa.
- Potenciar la coordinación con entidades y organismos sociales, culturales y sanitarios
- Asesorar a los orientadores, centros educativos y familias sobre los recursos existentes
- Colaborar en la detección y en la prevención de indicadores de riesgo que puedan generar inadaptación escolar o social.
- Colaborar con la Unidad Técnica de Educación Especial en las actuaciones necesarias para atender las N.E.E. del alumnado
  - Elaborar y actualizar el censo de alumnos con N.E.E.
  - Proponer la adopción de medidas específicas para atenderlos en centros ordinarios
  - Efectuar la valoración técnica de los informes psicopedagógicos, para ayudar a la Comisión de Escolarización en el dictamen de escolarización.
- Mantener actualizado un fondo de recursos documentales, bibliográficos y técnicos en materia de Orientación Educativa.
- Facilitar información necesaria para el desarrollo de la función orientadora y difundir experiencias relevantes sobre el tema.
- Colaborar con la U.T. de Formación en la formación del orientador.
- Colaborar en las actuaciones de renovación pedagógica propiciadas por el Departamento de Educación y Cultura, particularmente en las que guardan relación con la Orientación Educativa.

## La Unidad Técnica de Educación Especial y el Centro de Recursos de Educación Especial (CREENA)

### Composición:

- **Área de Información y Medios.**
  - Unidad de Información.
  - Unidad de Documentación y Bibliografía.
  - Unidad de Recursos Materiales y Nuevas Tecnologías.
- **Área de Valoración y Apoyo Educativo.**
  - Módulo de Visuales.
  - Módulo de Audición y Lenguaje.
  - Módulo de Psíquicos.
  - Módulo de Conductuales.
  - Módulo de Motóricos.
- **Área de Atención Directa** que se configura como un espacio de coordinación para los Centros y Unidades de Educación Especial existentes en Navarra.
  - Canalizará las directrices del Departamento de Educación y Cultura en lo relativo a escolarización en Centros específicos y dará respuesta a las necesidades de orientación y asesoramiento que de ello se deriven.
  - Facilitará la necesaria apertura de los Centros Específicos hacia el sistema educativo ordinario y establecerá cauces de conexión con los servicios de las Áreas del Centro de Recursos.
  - El ámbito prioritario de estas actuaciones será el que afecta a los Centros públicos de Educación Especial y a las Unidades de Educación Especial en los Centros ordinarios.

### Funciones del CREENA

- Difusión y aplicación de normas en materia de NEE.
- Elaboración de estudios, informes y propuestas de planificación y desarrollo de la atención a las N.E.E.
- La creación y actualización permanente de un fondo documental, bibliográfico y tecnológico sobre la Educación Especial.
- Promoción de experiencias y estudios de investigación sobre las N.E.E.
- El estudio y valoración de las N.E.E. asociadas a minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales o conductuales y los alumnos superdotados.
- La valoración y propuesta de modalidad de escolarización en las solicitudes de ingreso en Centros y Unidades de Educación Especial.
- El apoyo específico a los Centros escolares para la atención de los alumnos con minusvaloras físicas, psíquicas, sensoriales, conductuales, y de los alumnos superdotados de manera que se realicen:
  - Intervenciones directas de personal especializado para el tratamiento de las N.E.E
  - Préstamo de materiales e instrumentos especiales de acceso al currículo
  - Asesoramiento al profesorado en las adaptaciones curriculares o programaciones pertinentes.
  - Colaboración en la formación del profesorado para la atención a las N.E.E
- La escolarización de alumnos con N.E.E. permanentes, cuando estas no puedan ser atendidas en un Centro educativo ordinario, a través de los Centros y Unidades de Educación Especial

- La detección temprana de niños con minusvalías y el asesoramiento a sus familias para el ingreso en el sistema educativo y para el conocimiento y utilización de los recursos educativos específicos.
- La coordinación y colaboración con organismos, instituciones y asociaciones que presten servicios a las personas con minusvalías, para la integración social del minusválido y la atención global de las necesidades que presente.

Estas instancias han ido variando, tanto en composición como en funciones, si bien no se han dado los cambios legislativos pertinentes por lo que es difícil determinar si las funciones de la nueva estructura siguen siendo las mismas.

Podemos afirmar que la responsabilidad de la Orientación Educativa corresponde, dentro del Departamento de Educación y Cultura a la Sección de Orientación de la que formará parte su propia jefatura. Mantendrá una estrecha y continuada coordinación con la Sección de Educación Especial -donde se encuentran los Equipos Específicos provinciales-, con la Sección de Multiculturalidad, con la asesoría de Convivencia con la Sección de Formación del Profesorado y con el Servicio de Inspección, en aquellos aspectos en los que requiera la intervención conjunta de las mismas.

Figura 0.1. Estructura organizativa de la Orientación que desarrolla las Direcciones Generales, Servicios, Secciones y Asesorías del Departamento de Educación de Navarra



(\*) No se distinguen como servicios diferenciados de apoyo externo a los centros los Equipos Específicos de orientación, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) ni el cuerpo de Inspección, servicios éstos, según normativa legal, con funciones de asesoramiento psicopedagógico para la educación. En el Decreto no se determinan, ni el acceso, ni las funciones de los Equipos Específicos provinciales de atención a alumnos con alguna discapacidad (psíquica, visual, auditiva y motriz). Todo ello resulta un tanto paradójico en cuanto que los profesionales pertenecientes a estos equipos, encuadrados dentro de la Sección de Educación Especial, siguen estando compuesto por orientadores y, en algunos casos, por miembros de los antiguos SOEV (a los cuáles todavía no se les ha reconocido su pertenencia a la especialidad en psicopedagogía pero ocupan plazas de



ésta especialidad en centros de Infantil/Primaria y Secundaria), y por nuevos docentes adscritos a la especialidad de psicopedagogía (antiguos servicios de la Diputación Foral y Equipos Multiprofesionales). Todos ellos tienen adscripción en un centro educativo, que realmente es cubierto por personal interino o provisional, al mismo tiempo que ocupan, en Comisión de Servicios, las plazas de los Equipos Específicos.

- Instancias internas del centro:
  - a) El Jefe de Estudios
  - b) El Consejo Escolar.
  - c) El Claustro de profesores.
  - d) La Comisión de Coordinación Pedagógica.
  - e) Los profesores tutores.
  - f) El equipo de ciclo o, en su caso, el equipo docente de grupo.
  - g) El especialista en psicopedagogía.
  - h) **La Unidad de Apoyo Educativo (UAE) en los colegios de la etapa Infantil y Primaria y en los Institutos de ESO**
  - i) **El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (IES)**
  - j) **El Departamento de Coordinación de la Acción Tutorial en los IESO y en los IES (ESO y Bachillerato).**

Todos los centros educativos cuentan con un profesional de la psicopedagogía integrado en el centro, que será miembro de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del Claustro, y articulará su trabajo en el ámbito de la Unidad de Apoyo Educativo en Infantil/Primaria o del Departamento de Orientación en Secundaria<sup>32</sup>.

La composición del *Departamento de Orientación* es la siguiente:

- El especialista en psicopedagogía del centro con jefatura de departamento.
- El profesorado de ámbito de perfil singular de Atención a la Diversidad. Son profesionales que prestan refuerzos educativos desde su propio ámbito disciplinar.
- El profesorado de pedagogía terapéutica y, en su caso, el profesorado de audición y lenguaje, para alumnado de NEE del primer ciclo de ESO.

---

<sup>32</sup> A diferencia del territorio MEC y otras comunidades educativas, donde la atención a Infantil/Primaria es llevada a cabo por los servicios y especialistas, pero no por el profesorado de Secundaria con especialidad en psicopedagogía.

Y la del *Departamento de la Acción Tutorial* está compuesto por:

- El Jefe de Estudios con jefatura de departamento.
- El especialista en psicopedagogía del centro.
- Los profesores tutores.

#### Instancias internas

- a) **Jefatura de Estudios.** Coordina:
  - El Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)
  - Plan de Acción Tutorial (PAT)
  - Trabajo de los tutores
- b) **Consejo Escolar** <sup>(1)</sup>
- c) **Claustro de Profesores** <sup>(1)</sup>
- d) **Comisión de Coordinación Pedagógica** <sup>(1)</sup>
- e) **Profesores tutores** <sup>(1)</sup>
- f) **El equipo de ciclo o equipo docente de grupo** <sup>(1)</sup>
- g) **El orientador: miembro del claustro a todos los efectos**
  - Función docente especial <sup>(2)</sup>
  - Asume las funciones generales de la Orientación Educativa, particularmente:
    - *Asesoramiento psicopedagógico a la CE*
    - *Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica*
    - *Emitir informes psicopedagógicos*
    - *Colaborar con servicios sociales y sanitarios para intervenir en las n.e.e del alumnado.*
    - *Planificación y seguimiento de A.C.*
    - *Asesoramiento a la CCP proporcionando criterios pedagógicos*
    - *y de atención a la diversidad.*
    - *Colaborar en la elaboración del PAT y POAP*
- h) **Coordinador de la Unidad de Apoyo Educativo o jefe del Departamento de Orientación.**

<sup>(1)</sup> Las funciones serán las determinadas en el Reglamento Orgánico y normas dictadas en su desarrollo.

<sup>(2)</sup> Con carácter general sólo intervendrá con grupos pequeños de alumnos o de forma individual para trabajar aspectos del desarrollo educativo que requieran de una especialización acorde con su formación psicopedagógica. Excepcionalmente, en Educación Secundaria podrá impartir, hasta un máximo de cuatro horas, materias que la legislación vigente haya asignado al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Psicología y Pedagogía, siempre que la docencia de ninguna de ellas pueda ser atribuida a otros profesores del centro.

### **Instancias internas**

#### **Unidad de Apoyo Educativo en centros de Educación Infantil y Primaria**

Composición:

- Orientador que actúa de coordinador
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica
- Profesorado de Audición y Lenguaje
- Profesorado de perfil singular

Reunión semanal en horario lectivo <sup>(3)</sup>

Funciones:

- Participar en la Elaboración y modificación del PEC y de la PGA
- Formular a la CCP propuestas de elaboración y modificación del PCC
- Formular propuestas al POAP y PAT y colaborar con el Jefe de Estudios en su organización y desarrollo
- Asesorar la CCP y E. de Ciclo en aspectos psicopedagógicos del PCC
- Diseñar desarrollar y evaluar la respuesta educativa a los A.con.N.E.E.
  - *Criterios y procedimientos para la realización de A.C.*
  - *Detección, determinación de la modalidad de escolarización*
  - *Seguimiento del Alumnado. con NEE*
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la programación de A.C.
- Colaborar en las decisiones sobre evaluación y promoción
- Asesoramiento a las familias cuando se precise de una intervención especializada y en el desarrollo de programas formativos para familias
- Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales para
- Intervenir sobre las necesidades educativas del alumnado
- Memoria de la UAE que se incluirá en la Memoria final del centro

(3) En el artículo 8º del D.F. 153/1999 se establecen varios tipos de reuniones en función de las tareas.

### Instancias internas

#### Unidad de Apoyo Educativo en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO)

##### Composición:

- Orientador que actúa de coordinador
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica
- Profesorado de perfil singular (profesorado de ámbito)

##### Reunión semanal en horario lectivo <sup>(4)</sup>

##### Funciones:

- Participar en la Elaboración y modificación del PEC y de la PGA
- Formular a la CCP propuestas de elaboración y modificación del PCC
- Asesorar la CCP y E. de Ciclo en aspectos psicopedagógicos del PCC
- Diseñar desarrollar y evaluar la respuesta educativa a los A.con.N.E.E.
  - *Criterios y procedimientos para la realización de A.C.*
  - *Detección, determinación de la modalidad de escolarización*
  - *Seguimiento del Alumnado. con NEE*
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la programación de A.C.
- Colaborar en las decisiones sobre evaluación y promoción
- Asesoramiento a las familias cuando se precise de una intervención especializada y en el desarrollo de programas formativos para familias
- Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales para
- Intervenir sobre las necesidades educativas del alumnado
- Memoria de la UAE que se incluirá en la Memoria final del centro
- Evaluación psicopedagógica en los casos en que sea prescriptiva
- Promover la actualización científica y didáctica proponiendo actividades de formación docente
- Seleccionar medios y recursos que fomenten y faciliten las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje
- Programar y realizar actividades complementarias

(4) En el artículo 8º del D.F. 153/1999 se establecen varios tipos de reuniones en función de las tareas.

## Instancias internas

### Departamento de Orientación en los IES

Composición:

- Orientador
- Profesorado de Ámbito
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica

El D.O. se reúne con periodicidad semanal en periodo lectivo. <sup>(5)</sup>

Funciones:

- Participar en la Elaboración y modificación del PEC y de la PGA
- Formular a la CCP propuestas de elaboración y modificación del PCC
- Asesorar la CCP y E. de Ciclo en aspectos psicopedagógicos del PCC
- Diseñar desarrollar y evaluar la respuesta educativa a los A.con.N.E.E.
  - *Criterios y procedimientos para la realización de A.C.*
  - *Detección de necesidades educativas*
  - *Seguimiento del Alumnado. con NEE*
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la programación de A.C.
- Colaborar en las decisiones sobre evaluación y promoción
- Asesoramiento a las familias cuando se precise.
- Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales para
- Intervenir sobre las necesidades educativas del alumnado
- Memoria de la UAE que se incluirá en la Memoria final del centro
- Evaluación psicopedagógica en los casos en que sea prescriptiva
- Promover la actualización científica y didáctica proponiendo actividades de formación docente
- Seleccionar medios y recursos que fomenten y faciliten las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje
- Programar y realizar actividades complementarias
- Elaborar la programación didáctica de ámbito
- Resolver reclamaciones en relación al proceso de evaluación

(5) En el artículo 12 del D.F. 153/1999 se establecen varios tipos de reuniones en función de las tareas.

### **Instancias internas**

#### **El orientador. Coordinador de la U.A.E.**

Funciones:

- Redactar el plan de actividades y memoria de la UAE.
- Responsable de todas las funciones de la UAE y de su dirección y coordinación.
- Colaborar como responsable en la elaboración y actualización de los instrumentos de planificación institucional del centro (PEC y PCC)
- Convocar, presidir, levantar acta de las reuniones.
- Coordinar el proceso de evaluación psicopedagógica
- Redactar la propuesta de modalidad de escolarización.
- Velar por el mantenimiento de la UAE, equipamiento, registro, custodia y transmisión de informes.

### **Instancias internas**

#### **El orientador. Jefe del Departamento**

Funciones:

- Redactar el plan de actividades y memoria del D.O.
- Responsable de todas las funciones de la UAE y de su dirección y coordinación.
- Colaborar como responsable en la elaboración y actualización de los instrumentos de planificación institucional del centro (PEC y PCC)
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del D.O., de la programación didáctica de los ámbitos impartidos por el profesorado del Departamento y de la correcta aplicación de los criterios de evaluación.
- Organizar, convocar, presidir y levantar acta de las reuniones del D.O. y de las de Distrito.
- Coordinar el proceso de la evaluación psicopedagógica.
- Previa evaluación psicopedagógica redactar el informe – propuesta de modalidad de escolarización.
- Colaborar en las evaluaciones que sobre el funcionamiento y las actividades del Instituto promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración educativa.
- Promover la evaluación de la práctica docente del Departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo.
- Propiciar el perfeccionamiento pedagógico.
- Velar por el mantenimiento del D.O., equipamiento, registro, custodia y transmisión de informes.
- Informar al alumnado acerca de la programación didáctica de los ámbitos del Departamento, con especial referencia a los objetivos y criterios de evaluación.
- Garantizar el cumplimiento del procedimiento de reclamaciones en el proceso de evaluación del alumnado, de acuerdo con la normativa vigente.
- Comunicar al Equipo Directivo cualquier anomalía que se detecte en el Departamento.

### Instancias internas

#### Departamento de Coordinación de la Acción Tutorial

En los I.E.S.O. e I.E.S. se constituirá un Departamento de Coordinación de la Acción Tutorial

Composición:

- Jefe de Estudios
- Orientador
- Dependiendo del tipo de centro:
  - *Un profesor tutor de cada ciclo de la ESO (IESO e IES)*
  - *Un profesor tutor de bachillerato (IES)*
  - *Un profesor tutor de Ciclos Formativos de grado medio y otro de ciclos formativos de grado superior (IES con FP)*
  - *Jefe del Departamento de Actividades Profesionales Externas y jefe de Departamento de Orientación Laboral.*

Se reunirá una vez al trimestre. En los meses de Junio y Septiembre cuantas reuniones sean precisas para ultimar la propuesta y evaluación del PAT y el POAP.

#### Modelo (teórico) de intervención

Respecto a la acción orientadora, no suficientemente recogida y vertebrada por la LOE y su reciente desarrollo normativo, sigue vigente atendiendo al DF 153/1999, que regula la orientación y se apunta que “a todos los demás educadores, cada uno en el ejercicio de sus respectivas consecuencias”, atañe la labor orientadora. Las funciones generales de la Orientación Educativa de los centros serán (art. 2º):

- Informar y asesorar a los alumnos y sus familias acerca de aspectos académicos y profesionales.
- Realizar la valoración del alumnado y efectuar la evaluación psicopedagógica de aquellos alumnos que la precisen y, en particular, de los que presentan NEE.
- Diseñar planes de prevención a fin de detectar problemas, darles solución y tratar de evitarlos en la medida de lo posible, colaborando con cualesquiera otras instancias del entorno que puedan contribuir a esta función, en especial con la familia.
- Atender a los alumnos con problemas de aprendizaje o inserción social mediante el diseño y aplicación de adaptaciones curriculares o a través de intervenciones específicas.

- Participar, en el ámbito de su competencia, en la elaboración del PEC y del PCC, así como en la planificación y seguimiento de los programas que los desarrollen.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social”.

Aspectos en los que se interviene en la Orientación Educativa (DF 153/1999, art. 1º).

- El desarrollo de la trayectoria académica y profesional.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La atención a la diversidad.
- La prevención y el desarrollo humano.

El decreto explicita las funciones y la organización funcional de algunas de las instancias internas del centro, responsables directos de llevar adelante los mencionados aspectos de intervención: el orientador, que asumirá las funciones generales de la orientación educativa; el Departamento de Orientación en Secundaria, cuya jefatura la ostenta el orientador; el Departamento de la Acción Tutorial, el Jefe de estudios con jefatura y la Unidad de Apoyo Educativo, en Primaria, coordinada por el orientador del centro. Se expone que:

- Las funciones del especialista en psicopedagogía serán todas las que tienen que ver con la orientación educativa, expresamente la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica y el Informe de determinación de la modalidad de escolarización del alumnado con NEE.
- Las funciones del Departamento de Orientación<sup>33</sup> serán las relacionadas con la

---

<sup>33</sup> A diferencia de Navarra, en el territorio MEC, el jefe del Departamento de Orientación será designado por el Director del centro para cuatro cursos. Se recomienda que el nombramiento recaiga en el especialista en psicopedagogía, el cual podrá ser cesado por el propio Director o a propuesta y con justificación razonada de la mayoría absoluta de los restantes miembros del Departamento (Resolución de 29.IV.1996, sobre organización de los Departamentos de Orientación; BOE del 31.V.1996). Además, el Departamento de Orientación se encargará de:

- Formular a la CCP propuestas referentes a la elaboración y modificación, en su caso, del P.C. de etapa.
- Diseñar, desarrollar y evaluar la respuesta educativa de los alumnos con NEE (criterios y procedimientos para las ACI, determinar la modalidad de escolarización y seguimiento del alumnado).
- Asesorar a las familias en aquellos casos que requieran intervención especializada.



Atención a la Diversidad.

- El Departamento de la Acción Tutorial, se ocupará de todo lo relacionado con la acción tutorial, precisamente, la orientación de estudios y profesional.

El Decreto establece una nueva composición y jefatura del Departamento de Orientación y crea la nueva estructura del Departamento de Acción Tutorial<sup>34</sup>, con arreglo a lo establecido anteriormente en la normativa de orientación educativa de Navarra y en el Reglamento Orgánico de Centros. Al detallar las funciones encomendadas a cada estructura, no se concretan los programas y planes de trabajo específicos, aunque de ellas se podrían deducir, teniendo en cuenta los ámbitos de trabajo a los que se refieren. Esta falta de concreción de funciones por programas de trabajo no favorecerá la explicitación de ellos como parte del PCC del centro.

En cuanto al asesoramiento psicopedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje y atención al proceso de desarrollo del alumnado, pocas son las directrices que se marcan, dando por supuesto que esta labor será llevada a cabo por (lo que se denomina genéricamente “el asesoramiento psicopedagógico al proceso de enseñanza-aprendizaje”) el profesorado y el propio centro como unidad de acción del especialista en psicopedagogía.

Para el desarrollo de las funciones, todos los agentes y estructuras implicados en la acción orientadora, deben seguir las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, las cuales deben formar parte del Proyecto Curricular del Centro, cuya jefatura la ostenta el director del centro.

Además, el DF 153/1999 establece que:

- El Jefe de Estudios es el responsable de regular que los planes de orientación se elaboren según las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación

---

– Elaborar una memoria en la que se valore el trabajo realizado a lo largo del curso, que será incluida en la memoria final de curso.

– Realizar la evaluación psicopedagógica previa en todos aquellos casos en los que sea prescriptiva.

<sup>34</sup> Al no contar con esta estructura, en el territorio MEC, la elaboración y coordinación de la Acción Tutorial, sigue siendo un ámbito específico de trabajo del Departamento de Orientación y de la intervención del especialista de psicopedagogía. Existen diferencias entre lo establecido por el DF 153/1999 de regulación de la Orientación Educativa y en el Reglamento Orgánico de centros de Secundaria –ROC- (OF 25/1997) en Navarra, reglamentación también vigente. En el ROC no existe la estructura del Departamento de la Acción Tutorial, por lo que el reparto de funciones y todas las propuestas de planes de trabajo específicos, siendo los anteriormente señalados, se desarrollaban en el ámbito de intervención del Departamento de Orientación.

Pedagógica.

- El Claustro, el Consejo Escolar, la Comisión de Coordinación pedagógica, los profesores tutores y los Equipos Docentes y de ciclo, desempeñan las funciones establecidas en el Reglamento Orgánico de centros.

Para la elaboración y desarrollo de las tareas encomendadas, se contará con una hora semanal de coordinación, contempladas en el horario lectivo de trabajo, según los Reglamentos Orgánicos de los centros.

**El Departamento de Orientación en Secundaria y la UAE en Primaria**, son los órganos colegiados a través de los que dinamizar todas las funciones orientadoras del centro y cuyos destinatarios serán, en distinto grado de implicación, alumnado, familia y profesorado.

Para cada uno de sus componentes, el DF 153/1999 determina sus funciones, a pesar de afirmar que debe ser una intervención colegiada. Especifica las que corresponden al orientador como jefe del DO y al Jefe de estudios como jefe del Departamento de la Acción Tutorial y de las dos estructuras organizativas correspondientes. No se detallan las funciones del profesor-tutor, considerado agente educativo del centro sobre el que pivota especialmente, según la LOGSE y el Reglamento Orgánico de los centros, la labor orientadora educativa, ni se recoge lo referente al profesorado de ámbito y al profesorado de pedagogía terapéutica, sobre los que todavía no se ha desarrollado normativa específica alguna<sup>35</sup>.

Se establecen coordinaciones semanales del Departamento de Orientación. Las tareas fundamentales serán las de evaluación del desarrollo de la programación didáctica y el establecimiento de medidas correctoras. Asimismo, en las tardes de los miércoles, podrán dedicarse a la revisión del PEC y PCC del centro y, en su caso, a actividades formativas.

El DF 153/1999 deberá complementarse con la regulación de los Documentos Oficiales de los Centros -emanada de los Reglamentos Orgánicos- según la cual el *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)* será propuesto por el Departamento de Orientación,

---

<sup>35</sup> Esta falta de concreción normativa sobre agentes educativos tan solapados sino ficciones de funciones que en absoluto solucionan dificultades ya tradicionales en la orientación educativa de los centros. importantes en los Planes de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad, Programas de Diversificación Curricular, UCAs, etc. Ocasionan

pero contemplará los criterios y las medidas pedagógicas como parte del Proyecto Curricular del Centro, establecidos por la Comisión de Coordinación Pedagógica, con el visto bueno del claustro y aprobados por el Consejo Escolar. De igual modo, contemplará la atención a las Necesidades Educativas Especiales, con la intervención directa del profesorado de Pedagogía Terapéutica y el profesorado de ámbito.

El Departamento de Orientación, por tener que asesorar y dinamizar tareas que competen directamente a otras instituciones y agentes educativos, debe estar en estrecha coordinación con ellos y sus propuestas de funcionamiento deben partir de la prioridad de objetivos determinada y de la detección de necesidades del centro:

- a) Tendrá vinculación estrecha con el Departamento de Acción tutorial encargado de la labor docente y tutorial en la que el especialista en psicopedagogía del centro actuará como asesor técnico del plan de trabajo.
- b) Desempeñará un papel fundamental, con funciones de asesoramiento, en la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje, competencia directa de la Comisión de Coordinación Pedagógica (estableciendo líneas de actuación) y de los Departamentos Didácticos.

En función de la potestad que a la Administración de Navarra le confiere su autonomía en materia de Educación, se establece la adscripción de los profesionales de orientación a la plantilla orgánica de cada centro educativo, durante el curso 1999/2000.

El curso 1999/2000 dejaron de entregarse las instrucciones de principios de curso, específicas para elaborar los planes de trabajo de orientadores/as en los centros por parte de la, hoy Sección de Orientación y la Administración Educativa incorporó a estos especialistas al resto de instrucciones que cada principio de curso se presentan para todo el profesorado. Los especialistas en orientación establecen su plan de trabajo atendiendo al criterio de que la labor orientadora es propia de todo el centro, corresponde a éste el establecimiento del programa de actuación a partir de las necesidades y prioridades detectadas en él. Por el contrario, el colectivo profesional de orientación, sigue creyendo necesario un canal propio de instrucción, coordinación y comunicación e información (sobre la nueva normativa, nuevos materiales técnicos, propuestas de formación profesional, etc.

La unificación de todos los profesionales en una única situación jurídico-administrativa de profesorado de Secundaria especialista en psicopedagogía; la no previsión de adscripción de los servicios por etapas educativas según experiencia y continuidad de intervención en los centros; la ostentación de la Jefatura de Departamento de Orientación en los centros de Secundaria y no de Primaria; la coordinación puramente voluntaria de los profesionales de los centros del sector en manos del especialista que ostenta la jefatura del Departamento de Orientación del centro de Secundaria; etc. han hecho que los profesionales se sientan desprotegidos e inseguros respecto a su capacitación profesional<sup>36</sup>. Y entiendo yo, en detrimento de la capacitación en la atención a los centros<sup>37</sup> si es que, realmente, existe el convencimiento de que esta atención debe ser uno de los pilares básicos del cambio y la mejora de la intervención educativa.

El poder de gestión que la Administración Educativa demostró, la actuación de los centros para con este colectivo de profesionales (aunque sea por omisión) y el tan cacareado y mil veces interesado “criterio técnico” de los propios profesionales de la Orientación, ocasionó momentos especialmente delicados, con la implantación de la especialidad de psicopedagogía en los Centros Educativos de Navarra. No se aprovechó la ocasión para el establecimiento de un Modelo de Orientación teórico-práctico, suficientemente configurado.

El modelo institucionalizado en Navarra se ha configurado producto de un planteamiento de política educativa más que de un planteamiento técnico sobre orientación. Ha venido resultando un modelo a caballo del desarrollo normativo del Sistema Educativo y que sigue presentando limitaciones que debieran ser subsanadas.

Las propuestas de trabajo que orientadores y orientadoras de Navarra proponen y desarrollan en los centros, se apoyan en diferentes razones contextuales:

---

<sup>36</sup> La delimitación del horario lectivo del profesorado en psicopedagogía, ha creado confusión y dificultades con Inspección, puesto que permite interpretaciones interesadas y favorece el trato diferenciado del psicopedagogo de secundaria y primaria, tanto en cuanto a remuneraciones como a horarios de atención a los centros con diferentes horarios, ocasionando la huida del colectivo más veterano en orientación a otros puestos y/o etapas, junto con que en secundaria se cobraría el complemento de la jefatura del Departamento de Orientación.

<sup>37</sup> La necesidad de cambio de etapa va siendo progresiva y supone una continua renovación y reestructuración de los servicios en la atención a los centros (provisionalidad para el establecimiento de programas educativos, formación del colectivo, etc.). Muchas de las plazas de secundario han sido ocupadas por personas que se han ido a realizar otro tipo de tareas (CREENA, puestos de confianza de la Administración Educativa,... etc.), aumentando si cabe la provisionalidad en los puestos.

- La legislación vigente referida concretamente a la orientación y a todas las tareas apuntadas como materia de trabajo. Nuevo marco normativo general del Sistema Educativo (LOE) y nuevos decretos y órdenes forales que lo desarrollan.
- Las instrucciones de principio de curso de la Administración Educativa. Al inicio de cada curso escolar, la Administración educativa aporta *Instrucciones de organización y funcionamiento de los Centros docentes Públicos*, que aclaran y completan las anteriores. Además, hasta el curso 99/00, la Unidad Técnica de Orientación Educativa, aportaba las pertinentes *Instrucciones de organización y funcionamiento de los servicios de orientación*, donde se daban orientaciones para realizar el plan de trabajo anual, que debería entregarse en el Departamento de Orientación del centro. Desde hace dos o tres cursos, en dichas instrucciones se decide que el Plan de Atención a la Diversidad debe elaborarlo el Equipo Directivo, el Plan de Acción Tutorial y el de orientación de estudios y profesional debe ser coordinado por la Jefatura de Estudios y elaborado por el Departamento de la Acción Tutorial. Ha propiciado que en cada centro se den **casuísticas diferenciadas** atendiendo a la cultura de cada centro y el rol que se establezca para cada orientador/a.
- Las aportaciones de materiales didácticos, de propuestas de planes de trabajo, de intercambio de experiencias, etc. de sus propios compañeros de especialidad.
- La bibliografía especializada y propuestas de materiales.
- Las publicaciones, monográficos de la Administración Educativa referentes a los planes de trabajo específicos.

Exige el ensamblaje entre la normativa legal sobre Educación Especial, Atención a la Diversidad, UCA, evaluación..., y la Orientación educativa. Encontramos una legislación plagada de ausencias respecto al ámbito de la Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica y, en algunas ocasiones con contradicciones en cuestiones organizativas y/o pedagógico-didácticas, que no facilitan el desarrollo de los programas comprensivos de orientación del centro.

Recogeré de la plataforma moodle de Navarra las consideraciones que un grupo funcional ha realizado (enero 2009):

*“Debido a que en el Departamento de Educación se está en proceso de reelaboración del Reglamento Orgánico de los centros, el tema tratado en la reunión de coordinación es: análisis y propuestas de mejora respecto a la organización de los Departamentos de Orientación.*

*Nos hemos centrado en:*

- *Análisis de la composición y funcionamiento real de los departamentos de orientación*
- *Funciones del departamento de Orientación y funciones del Orientador.*

*Posponemos los temas que habíamos acordado en la primera reunión para las próximas reuniones de coordinación.*

Recogeré de la plataforma moodle de Navarra las consideraciones que un grupo funcional ha realizado (enero 2009):

## **Debate y propuestas nuevos Decretos ROC / ORIENTACIÓN**

### **1. Análisis de la composición y funcionamiento real de los departamentos de orientación**

*En los departamentos de Orientación se recogen todas las estructuras de atención a la diversidad, PROA, UCE, PIL, Diversificación, por lo tanto en la composición de los mismos los perfiles son muy diferentes: Orientador, PT, Profes@r de Servicios a la Comunidad y profesores de ámbito.*

*Por otro lado, no hay unidad de criterios en el funcionamiento, en algunos IES el profesorado de ámbito se ubica en el departamento de orientación, en otros están en los departamentos didácticos de su materia.*

*Esta situación dificulta la coordinación, ya que solo se dispone de una hora semanal para la reunión de departamento la cual es insuficiente para coordinar todos los programas y no todos los temas competen a todos los miembros del departamento.*

*Hemos observado también que en la práctica se entremezclan las funciones del departamento de orientación con las funciones propias de los departamentos didácticos.*

#### **Propuesta:**

*En cuanto a la composición consideramos que el profesorado de ámbito debería pertenecer al departamento didáctico de su materia, no obstante consideramos que debería haber una reunión de coordinación semanal tanto para Diversificación como para el seguimiento de los diferentes programas: UCE, PROA, PIL, independiente de las reuniones de departamento.*

*En general todos los programas de atención a la diversidad se ubican en el departamento de orientación pero no todos los que intervienen tienen necesariamente que pertenecer al mismo. Convendría clarificar que el PAD es elaborado por el equipo directivo, coordinado por el jefe de estudios y con la participación y el asesoramiento del orientador (el orientador no es el coordinador, su papel es el de asesor).*

*Una propuesta más concreta sería incluir la coordinación de los distintos programas de atención a la diversidad en el Título III: “la coordinación docente”, del borrador del nuevo ROC., donde se puede señalar la función de colaboración y asesoramiento del orientador en dichos programas.*

### **2. Funciones del departamento de Orientación y funciones del Orientador.**

*Al analizar las funciones tanto del orientador como de los departamentos de orientación hemos detectado dos aspectos que nos gustaría destacar:*

#### **2.1. Coherencia en la normativa**

*Al repasar la normativa vigente encontramos que hay bastante incoherencia entre ella, en concreto entre el ROC del 97 y el Decreto 153 que regula la orientación. En general hay mucha contradicción en los documentos que estamos manejando hasta ahora. Nos parece importante que en este momento en el que también se está elaborando un decreto de*

*Orientación se cuida la coherencia entre ambos.*

*También proponemos que en la normativa se clarifique muy bien nuestra función y responsabilidad en las diversas estructuras y programas del centro, como por ejemplo en el plan de acción tutorial, el plan de atención a la diversidad, plan de convivencia, donde muchas veces se nos están delegando funciones que no son competencia nuestra. Nuestra función no es la de coordinadores, sino la de asesores.*

## *2.2. Niveles de orientación*

*Hemos observado que en muchas ocasiones se confunden las funciones de la Orientación Educativa que atañe a todos los agentes educativos con las funciones más específicas del orientador y del departamento de Orientación.*

*Creemos importante destacar que existen tres niveles de orientación:*

- La **Orientación educativa del centro**, que es competencia de todos los agentes educativos. Esta se debería concretar en un plan general de orientación que se integraría en el PCC. La responsabilidad de dicho plan sería del equipo directivo.*
- El segundo nivel sería el del **Departamento de Orientación**.*
- El tercer nivel se concretaría en el trabajo del **Orientador** del centro, el cual como jefe de departamento elaborará el plan anual de actividades que cada año se incluirá en la PGA.”*

Aunque institucionalizada la especialidad de psicopedagogía, no garantiza en los centros una dinámica de cambio y mejora de la calidad, cuando la propia dinámica de los centros no lo facilita.

La falta de garantías respecto a la profesionalización de los especialistas en psicopedagogía, abandonada a los planes generales de formación del profesorado sin ningún tipo de colaboración con la universidad y la investigación educativa, hace prever unos años difíciles y de insuficiente desarrollo profesional.

Tampoco queda garantizada una intervención coherente y sujeta a un modelo de orientación suficientemente estructurado. Se ha establecido una red de servicios de apoyo a la orientación compartimentada y diversificada (CREENA, Sección de orientación, Sección de Educación Especial, Sección de multiculturalidad, Centro de Apoyo al Profesorado, Inspección...) y con otros servicios sociales (Centros de Salud, Servicios Sociales de Base, etc.), que dificulta la fluidez de coordinación y comunicación horizontal y alienta el solapo de funciones, la competencia de espacio institucional en labores asesoras y la falta de reconocimiento mutuo.

Haré mío el balance recogido en un artículo escrito por M. Pérez Solís, vocal de la



Asociación Española de Psicología Escolar y Educativa (1999:23), sobre el Modelo de Orientación de Navarra.

*En cuanto al D.F. 153/1999, de 10 de mayo, en su estructura organizativa se contemplan diversas instancias, externas e internas, responsables de la Orientación que con las funciones asignadas deberían poder dar cumplimiento a los objetivos propuestos. No obstante, en este modelo organizativo, la orientación personal, educativa y profesional se nos presenta como un mosaico de actuaciones fragmentarias, discontinuas e inconexas y, como diría Anthony de Mello, “jamás ha captado nadie la belleza de la rosa diseccionando sus pétalos”. La Orientación en Navarra dispone de mayores recursos humanos y técnicos que la gallega, pero carece de una estructura integradora y los responsables de establecer los canales de coordinación entre los distintos subsistemas no son expertos en Orientación.*

Cada vez es más copiosa la aportación que la bibliografía especializada y la propia universidad están ofreciendo sobre la psicopedagogía. Con sus aportaciones y las de los propios profesionales, pueden estudiarse propuestas de mejora, desarrollando el modelo teórico-práctico -todavía no suficientemente definido- y asegurando y facilitando que la acción educativa cumpla su papel orientador. Para asegurar, necesita un mínimo poder de gestión en los centros y, para facilitar, es necesario profesionalizar a un colectivo, desde una formación inicial y continua, que asuma tareas directivas y de liderazgo<sup>38</sup> en programas que el centro educativo haya de asumir. Todo ello exige la revisión de los dos grandes ejes que vertebran la Orientación Educativa:

- La cuestión organizativa del modelo de orientación.
- La cuestión pedagógico-didáctica del Programa de Orientación Educativa y, por tanto, de los planes de acción orientadora y/o psicopedagógica.

Es este curso 2008-09 cuando se ha creado una **Plataforma de orientación en Navarra** (Plataforma MOODLE), a través de cual unificar criterios y dar cohesión a la intervención del colectivo profesional, facilitar, colaborar, intercambiar experiencias, participar en debates y evaluar el desarrollo del ámbito de la psicopedagogía. Durante todos estos años, el colectivo profesional no ha estado suficientemente garantizada la coordinación y colaboración de los orientadores/as y de éstos con otros servicios educativos, sanitarios y sociales que inciden necesariamente en tareas

---

<sup>38</sup> Estilos de liderazgo de HERSEY, P. y BLANCHARD, K. (1982).

orientadoras externas e internas al centro. Las sesiones de coordinación que establece cada curso la Sección de orientación (sistema de coordinación mensual de los equipos y de realización de trabajos funcionales por sectores y etapas educativas), han sido defendidas como el soporte táctico y el sistema de tutorización y formación interna del colectivo profesional de orientación. Este sistema de coordinación ha sido entendido por muchos orientadores/as<sup>1</sup> como abandono del colectivo a una inestable profesionalización (sujeta a la formación de cursos personales a través del CAP), coordinación y asesoramiento de los equipos orientadores. Consideran que el actual Modelo de Orientación de Navarra y su sistema organizativo, no garantizan ni la profesionalización del colectivo, ni la cohesión del modelo de orientación de Navarra.

## **2. Compromiso, vinculación y coordinación de la orientación educativa por parte de la Administración educativa de Navarra en la dotación de apoyo especializado a los centros escolares**

La orientación educativa exige una clara apuesta político-educativa, si realmente se cree en la Atención a la Diversidad, en la Acción Tutorial y orientadora.... como pilares básicos de Educación Inclusiva, es decir, que la orientación educativa es un factor de calidad del Sistema Educativo y que, por tanto, encuentran en la orientación y en los profesionales a ella dedicados, el recurso básico que facilite su implementación.

En definitiva ha de darse cobertura y credibilidad a un colectivo profesional que ha desempeñado con creces un papel de “Pepito Grillo” y de sinsabores en política educativa, muchas de las veces desde el “quiero” pero “no puedo” y/o “no sé hacerlo”<sup>1</sup> El divorcio entre la orientación educativa y la expectativas de los centros educativos debe ser subsanado, primero, desde la Administración Educativa y, después desde la propia práctica de la orientación a través de la investigación-acción, que no debe llevar a buscar culpables, sino a detectar deficiencias y a proponer alternativas en beneficio, en última instancia, de la Calidad de la Educación.

- a) *El organigrama de los diferentes recursos de orientación en relación al sistema educativo: el espacio institucional de la orientación educativa en Navarra*

Está en manos de la Administración Educativa y es materia de política educativa, establecer el marco y las estructuras generales de actuación que desarrollen el Modelo de Orientación y de intervención psicopedagógica. En la medida en que cada administración deba desarrollar el diseño base marcado por la LOE contemplará, también, la regularización normativa de la institucionalización de la orientación educativa en el Sistema Educativo y la regularización del sistema organizativo de intervención de los recursos técnicos personales, garantizando el espacio institucional que facilitará el carácter orientador de la educación. Esto es, determinará el Modelo teórico-práctico en materia de orientación que incida en la mejora de la calidad de intervención educativa del centro.

Una verdadera voluntad política respecto al Modelo de Orientación Educativa que no quede en mera declaración de intenciones, exige su implementación en el sistema organizativo del Departamento de Educación y Cultura.

Si la Administración defiende que la orientación educativa debe ser factor de calidad en la acción educativa de los centros y que los programas comprensivos orientadores deben insertarse en la acción docente, debería ser consciente del lugar que establece para la orientación en el organigrama de la estructura orgánica del Departamento de Educación y Cultura (en estos momentos con categoría de sección y seccionada por temas). Deberá ser capaz de justificar el **respaldo y espacio institucional que a la orientación se ha otorgado**. Este lugar institucional otorgado ha ido variando a lo largo de estos años.

El replanteamiento de la Orientación Educativa viene exigiendo una nueva evaluación que justifique un nuevo decreto de orientación, hoy en ciernes. Debe resolverse la atomización de todos aquellos temas que tengan que ver con ella (Multiculturalidad, Educación Especial, Diversidad, Convivencia, Atención Temprana). El nuevo Reglamento Orgánico de Centros hoy en ciernes y atendiendo a la LOE, debe coordinar y no crear dificultades en el desarrollo legislativo que atiende a la orientación. Se ve necesaria la revisión de la normativa legal respecto a los distintos apartados vinculados a la orientación educativa: Atención a la diversidad, Interculturalidad, Convivencia, etc. Y especialmente el Reglamento Orgánico de Centros (ROC) en cuanto al desarrollo de la LOE y sin incoherencias e inferencias o contradicciones que dificultan el espacio institucional de la orientación y los orientadores y orientadoras en el centro.

- b) *La situación jurídico-administrativa y laboral de los profesionales de la orientación.*

**En Navarra se ha establecido una única categoría profesional para todos los equipos de orientación. Pertenecen al Cuerpo de Profesores de Secundaria y su nombramiento es el de “docente de la especialidad de psicopedagogía”,** adscrito a la plantilla del centro, a las órdenes del Equipo Directivo. Su acceso es por oposición y le corresponde la condición de funcionario de Nivel A. Tiene los mismos derechos y obligaciones que el resto del profesorado, pertenece al claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica y puede elegir y ser elegido miembro del Consejo Escolar o del Equipo Directivo. Ejerce la Jefatura del Departamento de Orientación en los centros de Secundaria, y puede acceder a la condición de Catedrático en su especialidad.

Debe investigarse la oportunidad de una única situación jurídico-administrativa y laboral para todos los equipos o la adscripción de cada profesional a los Equipos externos y/o Específicos, teniendo en cuenta su experiencia, su especialización y la voluntariedad, en la solicitud, de adscripción a los Equipos o centros educativos. Podrían distinguirse dos condiciones diferenciadas:

- A. La determinada para el asesoramiento psicopedagógico interno al centro y como recurso personal de docente :
- En Primaria, acudiendo a los centros pero como servicios de sector.
  - En Secundaria en calidad de profesorado de Secundaria de la especialidad de psicopedagogía.
- B. La determinada para los especialistas del asesoramiento psicopedagógico externo:
- b.1. Equipos de Atención Psicopedagógica Directa a los centros.
  - b.2. Equipos Específicos de Educación Especial y Equipos Específicos de Compensación Educativa y Multiculturalidad.

Cada uno de ellos tendría su propio desarrollo jurídico-administrativo y laboral, pero los dos tendrían acceso, por oposición, a plazas de Orientador Psicopedagógico, Profesorado de Secundaria, funcionario o contratado laboral de nivel A.

c) *El sistema organizativo, funcional y de profesionalización de los equipos de orientación.*

Los equipos externos de asesoramiento psicopedagógico a los centros tendrían dentro de su horario laboral su propio sistema de coordinación semanal.

Los especialistas de psicopedagogía cuya unidad de acción es el centro educativo, además de su participación a través de las estructuras y equipos de trabajo establecidos en los centros, tendrían un sistema de coordinación sectorial, mensual y obligatoria. Se constituirían en grupos de trabajo funcional y de investigación siempre que la dirección del Servicio de Orientación Educativa le promoviera o aceptara, con coordinaciones semanales que compatibilizaran su coordinación con la coordinación mensual del sector. Y participarían voluntariamente en el Programa de formación permanente que se aprobara cada curso por la sección de programas de Formación para todo el profesorado y orientado a centros docentes y a psicopedagogos en particular. Tanto la formación permanente, tanto a través de los equipos funcionales como del programa general de formación del profesorado, se valorarían a la hora de los concursos de traslados, concursos de méritos y acceso a la cátedra. Este sistema de coordinación y formación continua debería estar recogido en la normativa legal que regula la orientación.

La no verificación de la aplicación práctica del modelo de orientación y su implementación en la práctica educativa que se ha constatado desde los propios profesionales de orientación -y a los cuales, sienten, se les han ido aplicando cambios continuos sin justificación suficiente en apariencia-, no ha ayudado a desarrollar el modelo teórico genéricamente propuesto desde la normativa legal; tampoco la intervención de los especialistas en psicopedagogía ha estado acorde con dicho modelo ni ha sido uniforme en el colectivo profesional. La consecuencia es –así lo subrayo en este trabajo- un modelo de orientación institucionalizado pero sin configuración ni desarrollo suficientemente claro ni homogéneo y que sigue necesitando claramente ser articulado , así como la garantía, por parte de las autoridades educativas, de que dicha profesión está al servicio del sistema educativo como recurso de ayuda y mejora, lo cual determina se explicita, de una vez por todas, a dónde se quiere llegar y de qué sistema educativo se está hablando. De otra manera, no parece que se propone un sistema especializado de mejora de la educación. Sería un recurso meramente de asesoramiento que se puede o no se puede utilizar y que es el propio centro educativo (más

concretamente el Equipo Directivo), quien determinaría su funcionalidad.

La nueva estructura legal que la orientación educativa necesita y la intervención psicopedagógica regulada en cada Comunidad Autónoma, establecería un abanico de posibilidades y un conjunto de interrogantes en su aplicación práctica, que no están siendo suficientemente valorados. La revisión paralela de factores tan diversos como el desarrollo normativo y práctico del sistema educativo, las expectativas de la comunidad educativa respecto a la orientación educativa, la capacidad de respuesta de los equipos de orientación desde su configuración organizativa (externa e interna al centro educativo), etc. no están siendo suficientemente evaluadas y ponderadas. La configuración real del modelo de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico sigue constituyendo un reto que, realmente, debe contemplar planteamientos técnicos, partir de la necesidad sentida de los centros y del propio entorno profesional -con claro propósito de enmienda por parte de la Administración educativa- y, en esa medida, de los ajustes del sistema educativo que permitan determinar la estructura organizativa, las funciones orientadoras y psicopedagógicas, los campos de intervención por programas comprensivos integrados en el currículo ordinario, los planes de formación de los distintos agentes educativos, los recursos necesarios, etc. de la orientación y del asesoramiento psicopedagógico.

Analizadas las dificultades encontradas a lo largo del trabajo para fundamentar la orientación educativa y la configuración del ámbito profesional de la psicopedagogía, tanto en su vertiente teórica como práctica, y ver si es o no posible su reorientación, las conclusiones de dicho análisis me llevan a cuestionar la propuesta de Sanz Oro (1999:15):

*“A veces pensamos que sólo los propios profesionales pueden determinar lo que se tiene que hacer [...], olvidando que los orientadores tienen que comenzar por comprender la situación de sus propios clientes [...] por lo que propongo un enfoque que descansa en la asunción de que las personas a las que se sirve están en la mejor posición para determinar la naturaleza de sus propias necesidades [...] Una vez expresadas, comprendidas y recogidas esas necesidades, posiblemente hayamos dado un gran paso para solucionar e eterno debate sobre el rol que le corresponde jugar a la orientación en el sistema educativo de un país”.*

Considero que esta opinión en nada ayudaría al reconocimiento y al logro del espacio institucional de la psicopedagogía, ya que, como bien afirma Fernández Sierra (1999:67), “*si algo debe diferenciar a la intervención psicopedagógica de la orientadora es la visión de globalidad y el referente institucional, que deberán ser ejes de una acción atenta siempre a la complejidad de los problemas y a la relatividad de las soluciones en educación*”. Se entiende, por tanto, que el modelo de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico debe partir, no del conocimiento atomizado y de la necesidad particular, sino del conocimiento del proceso de enseñanza desde una “*perspectiva procesual, global, reflexiva y curricular*”<sup>(*ibid.* p.67)</sup>, más propio o factible para el profesional que justifica su lugar en el centro en calidad de recurso para ayudar en la acción educativa y orientadora y en el desarrollo del Programa de Orientación Educativa que lo es de todo el centro (Tirado, 1996:99).

Es el propio entorno profesional y la propia comunidad educativa los que harán o no viable este recurso. El reconocimiento de la importancia que tiene la orientación en los fines educativos exige planteamientos más abiertos a los economicistas y que ha cristalizado en rutinas propias de modelos teóricos no acordes con las necesidades recogidas en los centros. Valoración ampliamente extendida pero insuficientemente contrastada.

## EL CASO DEL PAIS VASCO

Raquel del Frago Arbizu (Coord.)

Colaboradores: Beronika Azpillaga Larrea, José Francisco Lucas Múgica, Carlos María  
Santiago Echevarría, Lander Sarasola Ituarte y Ángel Zárate Argote

*Universidad del País Vasco*



## INDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	626
<b>II. METODOLOGÍA</b> .....	627
1. Análisis documental .....	627
2. Trabajo de campo .....	627
2.1. Entrevistas en profundidad .....	628
2.2. Grupos de discusión .....	628
2.3. Proceso de desarrollo: captación de participantes .....	631
3. Análisis de los datos .....	633
3.1. Análisis documental. ....	633
3.2. Análisis de los datos del trabajo de campo.....	633
3.3. Criterios de credibilidad del estudio.....	634
<b>III. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA</b> .....	635
1. Indicadores del contexto en el que se desenvuelve el subsistema de orientación y apoyo a la escuela .....	635
2. Política educativa .....	638
2.1. Gasto público en educación .....	638
2.2. Mapa escolar.....	638
2.3. Criterios de escolarización.....	638
2.4. Calendario y Jornada escolar .....	639
2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad.....	639
2.6. Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas .....	642
2.7. Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma .....	643
<b>IV. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA (ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS)</b> .....	661
1. Factores, motivos o referentes que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE....	661
2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela. NO ME GUSTA EL TÍTULO. Lo dejaría como: Ausencia de claridad en el reajuste y adaptación del marco normativo.....	664
<b>V. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO (SISTEMA VIGENTE)</b> .....	665
1. El sistema vigente.....	665
1.1. Principios .....	665
1.2. Estructura y organización .....	665
1.3. Modelo teórico subyacente .....	667
1.4. Distribución de funciones entre servicios y profesionales desde la perspectiva de los informantes .....	668
<b>VI. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO</b> .....	678

1. Valoración del sistema en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas .....	678
1.1. Comparación LOGSE-LOE: Valoraciones sobre los cambios relativos al desarrollo de la orientación (pedagógica).....	679
1.2. Comparación LOGSE-LOE: Valoraciones sobre otros cambios generales que afectan a la orientación .....	681
<b>VII. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE .....</b>	<b>682</b>
<b>VIII. CONCLUSIONES .....</b>	<b>684</b>
1. Factores que incidieron en el cambio .....	684
2. Proceso de diseño e implantación de nuevas políticas públicas de Orientación y apoyo a la escuela. ....	684
3. Grado, contenido y sentido del cambio en el sistema de Orientación y apoyo a la escuela. ....	685
4. Modelo teórico que subyace al modelo institucional .....	686
5. Valoración del cambio por parte de los destinatarios .....	686
6. Fortalezas y debilidades del sistema de Orientación.....	687
7. Prospectiva tendencias de cambio a corto y medio plazo .....	688

## Referencias

Bibliográficas

Páginas Web

Normativa

## Tablas y Cuadros

Tabla 1. ADI.1. Indicadores demo geográficos y territoriales, y económicos relacionados con la riqueza y la equidad y el nivel educativo de la población.

Tabla 2. ADI.2.El contexto escolar: Indicadores educativos en el sistema no universitario

Tabla 3. ADI. Gasto público y mapa escolar

Cuadro 1. Estructura orgánica de los centros de apoyo a la formación e innovación educativa de la CAPV. (Decreto 40/2009, de 17 de febrero (BOPV 26 febrero)

Cuadro 2. Estructura interna de los centros (Resolución sobre la organización del curso 2008-2009)

## I. INTRODUCCIÓN

Este informe pretende dar a conocer los resultados de la Investigación llevada a cabo por el Equipo del País Vasco, con la finalidad de responder al objetivo general del estudio: identificar las causas o factores que han llevado a la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) a tomar la decisión de optar por una nueva estructura y sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE.

Las estrategias utilizadas para el estudio han sido el análisis documental y el trabajo de campo. Los resultados obtenidos a través del análisis de documentos y de las entrevistas y grupos de discusión realizados nos llevan a considerar que se optó por una adaptación del modelo estructural previamente existente en la Comunidad a las características y exigencias del de la LOGSE, entre otros factores porque en esa época los supuestos educativos de la Administración sintonizaban con la nueva Ley Educativa de 1990.

Así, la primera aproximación de los resultados nos lleva a situar el surgimiento y configuración administrativa de los primeros Servicios de Apoyo a la Enseñanza en la CAV en los años 80 del siglo XX; algo ya existente en diversos países europeos, pero completamente novedosos en el Estado español. En Octubre de 1984 (Orden de 27/7/1984) comienza su andadura el primer Servicio de Apoyo en la Comunidad Autónoma Vasca, los denominados Centros de Apoyo y Recursos / Aholku eta BaliabideTegiak (CAR/ABT), con seis centros en los tres territorios de la CAV y compuestos por diversos grupos de profesionales que, bajo la coordinación de una Dirección, atendían grandes líneas de actuación: Innovación, Integración, Euskaldunización, Entorno, Orientación, Informática. Durante esta década, caracterizada por numerosos debates en torno a la Reforma Educativa que precedieron a la promulgación de la LOGSE en 1990, se asientan las bases de las estructuras organizativas de los servicios de orientación y apoyo que se han ido gestando y adaptando en el marco del desarrollo de la LOGSE y de la Ley Pública Vasca de 1993 a lo largo del tiempo.

## II. METODOLOGÍA

### 1. Análisis documental

El análisis documental se ha realizado mediante la recopilación y revisión de documentos oficiales de carácter normativo (leyes, decretos, instrucciones y normativas que publica el *Gobierno Vasco* al inicio de curso), de Informes autonómicos de evaluación del sistema realizados y de diversos artículos publicados, algunos realizados por profesionales de la orientación, sobre el estado de la cuestión en el País Vasco.

La fuente fundamental de consulta de datos sobre legislación autonómica y política educativa ha sido <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>

Además, se contactó con responsables educativos, actualmente en activo, que tuvieron una aportación relevante en el diseño y desarrollo de algunas de las normativas de atención a la diversidad y orientación educativa en la época de inicial del establecimiento de los servicios de apoyo a la escuela y del modelo propuesto desde la administración educativa del País Vasco.

La revisión documental, en la que incluimos la consulta inicial con algunos responsables educativos, ha constituido la base del trabajo de campo desarrollado mediante la realización de entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

### 2. Trabajo de campo

Con la realización de las entrevistas y los grupos de discusión se ha buscado aproximarse desde perspectivas complementarias a los focos de estudio que constituyen los objetivos del proyecto, esto es:

- El proceso de diseño de la nueva política pública de orientación y apoyo en la Comunidad Autónoma.
- El sistema (estructura y modelo) vigente, resultado de este proceso de diseño.
- Las diferencias percibidas entre el sistema establecido en la LOGSE y el sistema vigente.

- Las tendencias de cambio o reajuste que se están planteando o que está viviendo el propio sistema vigente (de forma secundaria).

Atendiendo, de manera ajustada a cada uno de los actores, a las dimensiones, indicadores y categorías de análisis identificadas en el proyecto (marco interpretativo).

### ***2.1. Entrevistas en profundidad***

La finalidad de las entrevistas en profundidad realizadas era:

- Identificar los factores más importantes que, a juicio de la administración educativa y otros agentes privilegiados, llevaron a la adopción de un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela.
- Identificar las características básicas que, desde la perspectiva de la administración y otros agentes privilegiados, definieron los procesos de cambio del sistema: diseño, difusión, generalización...
- Conocer algunos aspectos concretos del sistema resultante, desde el punto de vista de la administración y otros agentes privilegiados y con una aproximación tanto descriptiva como evaluativa y prospectiva.

Las personas que se han entrevistado por su papel protagonista en la gestación del Modelo de Orientación Educativa y Profesional han sido las siguientes:

- Ex Viceconsejero de Educación del Gobierno Vasco: Para conocer las motivaciones políticas y socioeducativas que movilizaron a la administración hacia el cambio del sistema.
- Ex Director de Innovación Educativa del Gobierno Vasco: El análisis documental realizado identificó a este ex responsable de la administración educativa como una persona relevante y de importancia para nuestro objeto de estudio.

### ***2.2. Grupos de discusión***

En el marco del proyecto, se realizaron tres grupos de discusión como complemento de las entrevistas en profundidad realizadas y para identificar cuáles fueron las razones del cambio del modelo autonómico de orientación y cuál es el grado de satisfacción con el

nuevo modelo (en relación con el anterior y con las necesidades y demandas de profesores, alumnos, apoyos, etc.).

Los grupos se realizaron con tres de los grupos de actores que participan en el sistema de orientación y de apoyo a la escuela:

- Los técnicos de la administración que han tenido y/o tienen un papel diferenciado en el sistema de orientación de la comunidad autónoma (estructuras de orientación y apoyo).
- Los orientadores y apoyos que forman parte de las estructuras de orientación y apoyo, conforme a la representación que les otorga el modelo autonómico y teniendo muy presente la realidad rural por la que el modelo apuesta de forma decidida.
- Los equipos directivos de centros educativos de primaria y secundaria, ya que son el referente de intervención de todos los recursos de apoyo y asesoramiento.

En concreto, los grupos de discusión realizados han sido los siguientes:

#### ❖ **Grupo de discusión 1: técnicos de la administración**

Como se ha dicho, en esta parte del estudio, se propuso la realización de grupos de discusión con aquellos perfiles más técnicos que han tenido (y/o tienen) un papel diferenciado en el sistema de orientación de la Comunidad Autónoma (estructuras de orientación y apoyo). En el caso del País Vasco, estos perfiles se concretaron del siguiente modo:

- *Inspectores de la delegación de educación* por la perspectiva **institucional** y de gestión educativa que tienen de los centros educativos.
- *Asesores técnicos de orientación de zona (Berritzegune)* porque son en definitiva los encargados del diseño y desarrollo y coordinación de los programas de intervención en el área de la orientación.

La composición de los grupos se hizo priorizando la primera característica: papel diferenciado en el momento de gestación del modelo. En este grupo de discusión participaron las siguientes personas:

- 1.-Tres asesoras en los Berritzegunes.
- 2.-Un inspector del Departamento de Educación.

#### ❖ **Grupo de discusión 2: Orientadores de centro**

La organización de estos grupos es necesaria dado el objetivo básico del estudio y puesto que son los ejecutores del modelo. En la composición de estos grupos se tuvo en cuenta que estuvieran representados de forma significativa todos los niveles educativos en donde el modelo del País Vasco coloca este recurso. En este grupo de discusión participaron las siguientes personas:

- 1.-Cinco orientadores de centros

#### ❖ **Grupo de discusión 3: equipos directivos de centros de primaria y secundaria**

Los objetivos con este grupo de discusión fueron los siguientes:

- Conocer la relación de los equipos directivos de los centros educativos con el nuevo modelo de orientación y apoyo a la escuela: conocimiento previo y durante la gestión del cambio, percepción y valoración del nuevo sistema en comparación con el anterior (LOGSE), capacidad de satisfacer las necesidades educativas.
- Determinar el grado de incorporación del sistema (hacer suyo) y de participación en el mismo de los centros.
- Identificar los factores que desde los centros se consideran que han impulsado (apoyos y sistema de acompañamiento) y/o obstaculizado el cambio de modelo (barreras o frenos)
- Identificar cambios y ajustes en el sistema que se observan desde los centros.
- Analizar cómo formulan sus demandas y expectativas en relación al modelo de orientación.

En este grupo de discusión participaron las siguientes personas:

- 1.-Dos directores de centros de Educación Primaria.
- 2.-Dos directores de centros de Educación Secundaria.

### ***2.3. Proceso de desarrollo: captación de participantes***

En cuanto al desarrollo de este trabajo de campo, las fases del proceso seguido fueron la planificación del trabajo, la captación de los informantes seleccionados, la ejecución y cierre o finalización del trabajo de campo propiamente dicho.

**Planificación.** Teniendo como referente orientador del estudio los guiones para la recogida de información en las Entrevistas a Expertos (en adelante EE) y en los Grupos de Discusión (en adelante GD), se realizó una comparativa de las preguntas que íbamos a plantear a ambos colectivos con el objetivo de identificar aquellas cuestiones en las que debía ponerse mayor énfasis según el colectivo al que se iban a dirigir. La comparativa resultó clarificadora en la medida en la que nos permitió conocer las preguntas que se realizarían en ambos colectivos, a diferencia de las que se realizarían únicamente, o con cierta exclusividad, en las EE o en los GD.

El anexo 1, recoge la tabla comparativa del guión de recogida de información entre EE y GD. Una vez realizado el análisis señalado, elaboramos los Guiones, uno para las EE y otro para los GD.

Teniendo en cuenta el Diseño de Campo previamente establecido, así como las posibilidades planteadas por cada miembro del Equipo para la captación de las personas informantes, se acordó, mediante el debate y consenso, entre los miembros del Equipo, la distribución de las responsabilidades para la realización de cada una de las dos entrevistas y para cada uno de los tres grupos de discusión.

Con relación al Diseño elaborado para abordar las E.E y los GD, hay que señalar que se ha modificado únicamente la persona informante de una de las dos EE previstas, de manera que en lugar de entrevistar al Presidente del Consejo Escolar propuesta en el Diseño se ha entrevistado a una de las personas que tomó parte en el Diseño y Gestión del Modelo en su etapa Inicial. Si bien el análisis documental realizado identificaba al Consejo Escolar del País Vasco como un órgano relevante y de importancia para nuestro objeto de estudio, en el transcurso de las conversaciones realizadas con el



Presidente del Consejo Escolar para concertar la entrevista, tuvimos conocimiento de que la información que podía aportar con relación al objetivo del estudio, tal y como el propio Presidente actual señaló, iba a ser muy limitada dada la escasa relación que ha tenido con el tema de la Orientación tanto en los momentos del Diseño como posteriormente.

Por ello, y tras un nuevo proceso de sondeo e identificación de personas expertas, seleccionamos a una persona de las que tomó parte en la gestación del modelo y que mostró disponibilidad e interés por colaborar en la realización de la entrevista en profundidad.

**Captación.** En un primer momento, la captación de participantes se llevó a cabo mediante contactos telefónicos y envío de correos con la solicitud de colaboración. El Anexo 2 muestra una de las cartas de solicitud de colaboración enviadas.

La aceptación de colaboración, fundamentalmente por parte de los participantes en los GD, ha venido condicionada a la solicitud de más información así como del ofrecimiento de contrapartidas. En consecuencia, por un lado, elaboramos un documento informativo, el Anexo 3, con las líneas generales del tema a abordar, que se envió a los solicitantes de forma previa a las convocatorias de reunión. Por otro lado, se ofrecieron dos Certificados de participación en las actividades del estudio, uno a expedir por los responsables principales del Proyecto y otro por los responsables de nuestra Comunidad; y, por su puesto, se les aclaró que los gastos ocasionados corrían por cuenta de los responsables del estudio.

Una vez obtenida la aceptación de colaboración y consensuada la fecha de realización, se formalizó mediante el envío de la convocatoria de reunión, solicitando a su vez confirmación. El Anexo 4 es ejemplo de la convocatoria de reunión para un GD.

**Ejecución.** Las EE y los GD se han realizado en el mes de octubre de 2008. “*El contraste de opiniones*”, “*el interés del tema*”, “*el placer de participar en la sesión*” o el “*refrescar un poco la mente*”, son descriptores que reflejan la valoración a posteriori que nos han hecho llegar algunos de los participantes en estas actividades del estudio.

**Cierre.** La finalización de esta etapa de ejecución, se realizó con el envío a los participantes de los Certificados de participación en el estudio y de un escrito de agradecimiento.

### **3. Análisis de los datos**

En el análisis de los datos debemos distinguir entre el procedimiento seguido, por una parte con la información contenida en los documentos revisados y, por otra los datos recogidos en el trabajo de campo.

#### ***3.1. Análisis documental.***

En una primera fase inicial y para poder realizar un análisis histórico de la evolución de los servicios educativos y del modelo propuesto desde la administración educativa del País Vasco, se analizaron los diversos documentos describiendo sus características principales y situándolos cronológicamente. En una segunda fase y siguiendo los indicadores del estudio se categorizaron los datos. Por último, en la tercera fase se interpretó la información.

#### ***3.2. Análisis de los datos del trabajo de campo.***

Las entrevistas y grupos de discusión realizados estaban grabados en audio con una duración aproximada de 10 horas. Estas grabaciones fueron transcritas. Posteriormente se comenzó con el análisis de contenido siguiendo los principios de la *Teoría Fundamentada* (Grounded Theory) de Glaser y Strauss, tal como habíamos acordado con el resto de grupos de investigación del resto de comunidades autónomas participantes en el estudio. No obstante, teniendo en cuenta que se trataba de un estudio de casos múltiples, se optó por seguir el procedimiento de la *Interpretación Directa* (Stake, 1998). La Interpretación Directa permite inferencias más simples de primer nivel dado que se aleja poco de los datos originales y ofrece análisis de carácter más descriptivo que interpretativo.

Las fases de este análisis fueron las siguientes (Lukas y Santiago, 2004):

1. FASE 1: Reducción de la información
  - a. Selección e identificación de la información a analizar
  - b. Determinación de los objetivos del análisis
  - c. Establecimiento de un sistema de categorías

- Selección de la unidad de registro
  - Establecer el sistema de categorías
  - Identificar códigos para cada categoría
  - d. Estudio piloto del sistema de categorías
  - e. Codificación
2. FASE 2: Organización y presentación de la información
  3. FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados

Las categorías resultantes fueron las siguientes:

4. Motivos, referentes o criterios utilizados para el cambio.
5. Satisfacción o insatisfacción con el sistema derivado de la LOGSE
6. Percepción de los resultados del modelo vigente en comparación con el anterior (LOGSE) y con la capacidad de responder a necesidades y demandas.
7. Percepción de los resultados del nuevo sistema de orientación.
8. Modelo teórico y funcionalidad de la estructura.
9. Valoración de los resultados del sistema de orientación actual en el desempeño de las funciones y tareas de los profesionales.

Los datos fueron analizados utilizando el programa NVIVO versión 7.

### ***3.3. Criterios de credibilidad del estudio.***

La credibilidad y calidad del estudio realizado se ha basado en diversos criterios:

- **La triangulación.** La triangulación (o triangulaciones) aporta un alto nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de este estudio. De hecho se han realizado dos triangulaciones diferentes. Por un lado se ha utilizado la triangulación de métodos para la recogida de la información (entrevistas, grupos de discusión y el análisis de documentos) y por otra, se han triangulado los informantes, dado que se ha recogido información de colectivos distintos: directores de centro, responsables de la administración educativa, orientadores, inspectores, etc.
- **La fiabilidad.** Se han realizado **grabaciones y transcripciones** de las entrevistas y grupos de discusión. Además se han detallado el origen de los datos y las circunstancias del registro.

- **La validez.** Para garantizar la validez de las interpretaciones que ofrecen los investigadores se han seguido dos estrategias. Por un lado se ha realizado la **comprobación con los participantes**, es decir, las interpretaciones producto de las entrevistas y grupos de discusión se han contrastado con los participantes en el estudio. Por otro lado, los resultados que se ofrecen, como se ha señalado previamente, tienen un carácter más descriptivo que interpretativo y en este sentido se han ido introduciendo a lo largo de la trama argumental **evidencias de baja inferencia**, es decir, testimonios literales procedentes de las transcripciones originales. Por último, se asegura también la credibilidad del estudio dado que se anexan los datos brutos, es decir, las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión realizados.

### III. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA

#### 1. Indicadores del contexto en el que se desenvuelve el subsistema de orientación y apoyo a la escuela

A continuación, en este primer apartado, se presentan los datos de la CAPV relativos a los indicadores del contexto en el que se desenvuelve el subsistema de orientación y apoyo a la escuela, establecidos en el modelo teórico elaborado como marco interpretativo general común para el estudio de casos.

La tabla 1 recoge los datos de los indicadores relativos al contexto demográfico, territorial y socio-económico y la tabla 2 los datos relativos al contexto escolar; son datos del año 2001, en el que se produce el cambio de los servicios externos entonces existentes y del año 2007 en el que se plantea una nueva remodelación que traerá consigo la actual estructura de los servicios de apoyo a la enseñanza.

Tabla 1. ADI.1. Indicadores demo geográficos y territoriales, y económicos relacionados con la riqueza y la equidad y el nivel educativo de la población.

Indicador	2001	2007																																																								
<b>AD.I.1.1. Indicadores de mográficos y territoriales:</b>																																																										
AD.I.1.1.1. Extensión	7.235 Km <sup>2</sup>																																																									
AD.I.1.1.2. Número total de habitantes																																																										
AD.I.1.1.3. Densidad de la población	2.101.478 habitantes por Km <sup>2</sup>	2.141.860 habitantes por Km <sup>2</sup>																																																								
<b>AD.I.1.1.4. Distribución de la población</b>																																																										
- Distribución de los municipios atendiendo a su tamaño	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Hasta 5.000 habitantes: 193</li> <li>o De 5.001 a 10.000 habitantes: 23</li> <li>o De 10.001 a 20.000: 22</li> <li>o De 20.001 a 30.000: 7</li> <li>o De 30.001 a 50.000: 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Hasta 5.000 habitantes: 184</li> <li>o De 5.001 a 10.000 habitantes: 27</li> <li>o De 10.001 a 20.000: 22</li> <li>o De 20.001 a 30.000: 8</li> <li>o De 30.001 a 50.000: 4</li> </ul>																																																								
- Tasa de población en municipios de menos de 5.000 habitantes	18,86 % (396.343 habitantes)	10,75 % (230.325 habitantes)																																																								
AD.I.1.1.5. Tasa de inmigración	1,30 % (27.438, de los cuales son varones 13.695 y 13.742 son mujeres)	4,59 % (98.524, de los cuales son varones 49.816 y 48.708 son mujeres)																																																								
AD.I.1.1.6. Otras peculiaridades poblacionales (siempre que sean de interés para el tema que nos ocupa)																																																										
<b>AD.I.1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad:</b>																																																										
AD.I.1.2.1. PIB per capita <sup>1</sup>	20.493 €	30.599 €																																																								
AD.I.1.2.2. Coeficiente <i>Gini</i>																																																										
<b>AD.I.1.2. Indicadores económicos relacionados con la riqueza y la equidad:</b>																																																										
AD.I.1.2.1. PIB per capita	20.493 €	30.599 €																																																								
AD.I.1.2.2. Coeficiente <i>Gini</i>																																																										
<b>AD.I.1.3. Tasas de empleo y paro</b>																																																										
- Totales	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Varones</th> <th>Mujeres</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tasa de empleo</td> <td>62,26</td> <td>36,71</td> <td>49,14</td> </tr> <tr> <td>Tasa de paro</td> <td>6,14</td> <td>14,99</td> <td>9,74</td> </tr> </tbody> </table>		Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	62,26	36,71	49,14	Tasa de paro	6,14	14,99	9,74	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Varones</th> <th>Mujeres</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tasa de empleo</td> <td>63,83</td> <td>45,58</td> <td>54,44</td> </tr> <tr> <td>Tasa de paro</td> <td>4,31</td> <td>7,55</td> <td>5,73</td> </tr> </tbody> </table>		Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	63,83	45,58	54,44	Tasa de paro	4,31	7,55	5,73																																
	Varones	Mujeres	Total																																																							
Tasa de empleo	62,26	36,71	49,14																																																							
Tasa de paro	6,14	14,99	9,74																																																							
	Varones	Mujeres	Total																																																							
Tasa de empleo	63,83	45,58	54,44																																																							
Tasa de paro	4,31	7,55	5,73																																																							
- Para la población menor de 25 años	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Varones</th> <th>Mujeres</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tasa de empleo</td> <td>11,59</td> <td>4,96</td> <td>8,37</td> </tr> <tr> <td>16 - 19 años</td> <td>50,49</td> <td>44,69</td> <td>47,66</td> </tr> <tr> <td>20 - 24 años</td> <td>22,14</td> <td>57,05</td> <td>36,92</td> </tr> <tr> <td>Tasa de paro</td> <td>18,59</td> <td>21,49</td> <td>19,94</td> </tr> <tr> <td>16 - 19 años</td> <td>21,60</td> <td>31,57</td> <td>28,08</td> </tr> <tr> <td>20 - 24 años</td> <td>16,07</td> <td>15,73</td> <td>15,91</td> </tr> </tbody> </table>		Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	11,59	4,96	8,37	16 - 19 años	50,49	44,69	47,66	20 - 24 años	22,14	57,05	36,92	Tasa de paro	18,59	21,49	19,94	16 - 19 años	21,60	31,57	28,08	20 - 24 años	16,07	15,73	15,91	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Varones</th> <th>Mujeres</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tasa de empleo</td> <td>7,55</td> <td>12,71</td> <td>10,09</td> </tr> <tr> <td>16 - 19 años</td> <td>53,86</td> <td>49,07</td> <td>51,52</td> </tr> <tr> <td>20 - 24 años</td> <td>21,60</td> <td>31,57</td> <td>28,08</td> </tr> <tr> <td>Tasa de paro</td> <td>16,07</td> <td>15,73</td> <td>15,91</td> </tr> <tr> <td>16 - 19 años</td> <td>16,07</td> <td>15,73</td> <td>15,91</td> </tr> <tr> <td>20 - 24 años</td> <td>16,07</td> <td>15,73</td> <td>15,91</td> </tr> </tbody> </table>		Varones	Mujeres	Total	Tasa de empleo	7,55	12,71	10,09	16 - 19 años	53,86	49,07	51,52	20 - 24 años	21,60	31,57	28,08	Tasa de paro	16,07	15,73	15,91	16 - 19 años	16,07	15,73	15,91	20 - 24 años	16,07	15,73	15,91
	Varones	Mujeres	Total																																																							
Tasa de empleo	11,59	4,96	8,37																																																							
16 - 19 años	50,49	44,69	47,66																																																							
20 - 24 años	22,14	57,05	36,92																																																							
Tasa de paro	18,59	21,49	19,94																																																							
16 - 19 años	21,60	31,57	28,08																																																							
20 - 24 años	16,07	15,73	15,91																																																							
	Varones	Mujeres	Total																																																							
Tasa de empleo	7,55	12,71	10,09																																																							
16 - 19 años	53,86	49,07	51,52																																																							
20 - 24 años	21,60	31,57	28,08																																																							
Tasa de paro	16,07	15,73	15,91																																																							
16 - 19 años	16,07	15,73	15,91																																																							
20 - 24 años	16,07	15,73	15,91																																																							
- Para la población extranjera																																																										

Tabla 2. AD.I. 2. El contexto escolar: Indicadores educativos en el sistema no universitario

Indicador	2001	Actualizados <sup>1</sup>
AD.I.2.1. Tasas de analfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total:</li> <li>o Hombres:</li> <li>o Mujeres:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total: 0,7</li> <li>o Hombres: 0,4</li> <li>o Mujeres: 1</li> </ul>
AD.I.2.2. Nivel de estudios de la población adulta	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Educación primaria/inferior: 27,8</li> <li>o ESO: 18,6</li> <li>o Educación secundaria post-obligatoria: 17,7</li> <li>o Educación superior: 35,9</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Educación primaria/inferior: 16,3</li> <li>o ESO: 21,5</li> <li>o Educación secundaria post-obligatoria: 20,3</li> <li>o Educación superior: 41,8</li> </ul>
AD.I.2.3. Población escolar	305.990 alumnos	318.867 alumnos
AD.I.2.4. Tasas netas de escolarización por etapas	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Infantil (6 años): 98,6</li> <li>o Primaria (11 años): 100</li> <li>o Secundaria obligatoria (15 años): 100</li> <li>o Sólo en Post-obligatoria (17 años): 69,1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Infantil (6 años): 100</li> <li>o Primaria (11 años): 97,9</li> <li>o Secundaria obligatoria (15 años): 97,5</li> <li>o Sólo en Post-obligatoria (17 años): 86,0</li> </ul>
AD.I.2.5. Resultados escolares:		
AD.I.2.5.1. Esperanza de vida escolar a los 6 años	15,7	15,6
AD.I.2.5.2. Tasas de repetición. Este indicador solo se encuentra en los últimos informes del IE, 2006 y 2007. La Conferencia Sectorial de Educación ha mantenido el indicador tasa de idoneidad en todos los informes del IE y está disponible para cada	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Educación Primaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4º curso:</li> <li>- 6º curso:</li> </ul> </li> <li>o Secundaria obligatoria <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º curso:</li> <li>- 2º curso:</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Educación Primaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4º curso: 3,2</li> <li>- 6º curso: 4,0</li> </ul> </li> <li>o Secundaria obligatoria <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º curso: 8,9</li> <li>- 2º curso: 6,8</li> </ul> </li> </ul>

Indicador	2001	Actualizados <sup>1</sup>
CCAA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3º curso :</li> <li>- 4º curso :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3º curso : 10,2</li> <li>- 4º curso : 7,5</li> </ul>
Tasa de idoneidad: porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>8 años: 96,7</li> <li>10 años: 94,0</li> <li>12 años: 89,5</li> <li>14 años: 78,5</li> <li>15 años: 70,6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>8 años: 95,5</li> <li>10 años: 92,2</li> <li>12 años: 87,9</li> <li>14 años: 77,2</li> <li>15 años: 71,1</li> </ul>
AD.I.2.5.3. Tasas de absentismo escolar		
AD.I.2.5.4. Tasas de fracaso escolar: alumnado que termina la escolaridad sin titulación de ESO. <sup>2</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total: 18,1</li> <li>o Hombres: 23,2</li> <li>o Mujeres: 12,6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total: 16,6</li> <li>o Hombres: 21,1</li> <li>o Mujeres: 11,9</li> </ul>
AD.I.2.5.5. Proporción de la población que sigue estudios universitarios y FP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Técnico superior: 30,9</li> <li>o Diplomado: 20,5</li> <li>o Licenciado: 24,9</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Técnico superior: 33,9</li> <li>o Diplomado: 21,5</li> <li>o Licenciado: 26,3</li> </ul>
AD.I.2.6. Tasas de alumnado inmigrante (por etapas; comparación pública/privada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total: 1,38 % (4.240 alumnos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 1,92</li> <li>- En centros privados: 0,90</li> </ul> </li> <li>o Infantil: 1,27 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 1,71</li> <li>- En centros privados: 0,80</li> </ul> </li> <li>o Primaria: 1,79 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 2,54</li> <li>- En centros privados: 1,15</li> </ul> </li> <li>o Secundaria Obligatoria: 1,51 %</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Total: 4,82 % (15.386 alumnos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 6,45</li> <li>- En centros privados: 3,26</li> </ul> </li> <li>o Infantil: 3,41 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 4,80</li> <li>- En centros privados: 1,99</li> </ul> </li> <li>o Primaria: 5,91 % <ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 8,27</li> <li>- En centros privados: 3,68</li> </ul> </li> <li>o Secundaria Obligatoria: 5,60 %</li> </ul>

Indicador	2001	Actualizados <sup>1</sup>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 2,41</li> <li>- En centros privados: 0,87</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En centros públicos: 7,56</li> <li>- En centros privados: 4,08</li> </ul>
AD.I.2.7. Otros indicadores o aspectos relevantes y actuales que, a juicio del equipo de cada Comunidad Autónoma, afecten a la educación y la orientación.		

## 2. Política educativa

Este estudio considera que los indicadores que se relacionan a continuación tienen incidencia en las políticas específicas en esta materia, y por lo mismo constituyen un factor de máxima importancia a la hora de interpretar su sistema de Orientación y apoyo a la escuela.

### 2.1. Gasto público en educación

Los datos de los indicadores relativos al gasto público en educación, en relación con el porcentaje del PIB asignado a educación se presentan en la Tabla 3.

### 2.2. Mapa escolar

A continuación del indicador del gasto público, en Tabla 3, se presentan los datos relativos al mapa escolar relacionados con la titularidad de los centros y distribución del alumnado por etapas.

Tabla 3. ADII. Gasto público y mapa escolar

Indicador	2001	Últimos datos disponibles
<b>AD.II.1. Gasto público en educación:</b>		
AD.II.1.1. Porcentaje del PIB asignado a educación sobre el total del PIB de la C. Autónoma	1.632.936 miles de euros, año 2001 PIB a precios de mercado 42.579.299 miles de euro 3,83 %	
AD.II.1.2. Gasto público en educación no universitaria (total y por etapas) sobre el total del gasto público en educación.	Total gasto: 1.632.936 miles de euros En educación no universitaria: 1.354.640 miles de euros 82,96 %	
AD.II.1.3. Gasto "por alumno/por etapas" como porcentaje del PIB.		
<b>AD.II.2. Gasto privado en educación</b>		
<b>AD.II.3. Mapa escolar:</b>		
AD.II.3.1. Titularidad (red pública/privada/concertada, etc.);	<b>Total: 832</b> E. Infantil: 40 E. Primaria: 344 E. Primaria y ESO: 98 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 230 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 100 <b>Pública: 507</b> E. Infantil: 10 E. Primaria: 323 E. Primaria y ESO: 1 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 168 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 1 <b>Privada: 325</b>	<b>Total: 1.052</b> E. Infantil: 261 E. Primaria: 335 E. Primaria y ESO: 104 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 234 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 95 <b>Pública: 691</b> E. Infantil: 198 E. Primaria: 321 E. Primaria y ESO: 1 ESO y/o Bachillerato y/o FP: 166 E. Primaria, ESO y Bachillerato y FP: 1 <b>Privada: 361</b>

### 2.3. Criterios de escolarización

La admisión del alumnado en el período ordinario de escolarización será regulado por el Decreto 14/1997. No obstante, fuera del período ordinario, las Comisiones Territoriales

de Escolarización harán propuestas de escolarización para lograr la integración normalizada en el sistema educativo vasco teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Integración en el proceso de normalización lingüística
- Proximidad del centro en relación al domicilio familiar
- Equilibrio entre todos los centros (públicos y concertados) sostenidos con fondos públicos
- Aprovechamiento de los recursos existentes en los centros
- Existencia en el centro de alumnado con la misma lengua familiar

#### ***2.4. Calendario y Jornada escolar***

La normativa más reciente para el País Vasco se encuentra en el BOPV de 25-IV-2008. Sin embargo, ya la Ley orgánica 2/2006 de 3 de Mayo establecía en su disposición adicional 5ª que el nº de días lectivos sería de 175 para enseñanzas obligatorias. En esa misma línea, el Decreto 175/2007 de 16 de Octubre, por el que se establecía el currículo de la enseñanza obligatoria en el País Vasco, determinaba que el calendario escolar comprendería un mínimo de 175 días lectivos.

En Educación Infantil, Primaria y Educación Especial la duración de los cursos será de 875 horas en jornadas de mañana y tarde (salvo las excepciones previstas en el apartado 4 del art. 14 del Decreto 175/2007 de 16 de octubre). En Educación Secundaria 1050 horas en jornada de mañana y tarde con las mismas excepciones.

#### ***2.5. Políticas públicas específicamente orientadas a la equidad***

Las políticas públicas en materia de educación en el País Vasco tienen como uno de sus tres principios y ejes de la actuación la compensación de desigualdades del alumnado y sus familias, tendente a la potenciación de una sociedad más justa. Así, por ejemplo, la *Ley de Escuela Pública Vasca* menciona en su artículo 3:

*“La Escuela Pública Vasca, cada uno de sus centros, se define como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad.”*



Y entre sus principios generales incluye:

*“Actuar en todos los niveles, etapas, ciclos y grados como elemento de **compensación de las desigualdades de origen de los alumnos.**”*

En la misma línea se posiciona el mencionado Decreto de Curriculum Vasco, al establecer entre sus principios el respeto a la diversidad cultural u social del alumnado.

En ese sentido, todas las convocatorias de **ayudas y becas** del Departamento de Educación para la enseñanza no universitaria están regidas por el principio de compensación de las desigualdades, tal como puede observarse en el siguiente listado:

- Convocatoria de becas en el extranjero para alumnado de 2º Ciclo de ESO y ESPO
- Premios Extraordinarios de Bachillerato
- Ayudas al estudio para la escolarización de estudiantes de niveles no universitarios
- Escuelas Viajeras
- Rutas Literarias
- Convocatoria para la realización de actividades prácticas en las Facultades y Escuelas de la UPV/EHU dirigidas al alumnado que curse 2º de Bachillerato
- Convocatoria anual para la concesión de asignaciones individualizadas de transporte escolar
- Alumnos/as con necesidades educativas especiales
- Programa de Gestión Solidaria de Libros de texto

En cuanto a las **necesidades educativas especiales**, el País Vasco, desde mediados de la década de los ochenta ha realizado un gran esfuerzo, tanto en el ámbito normativo como en el de la dotación de recursos siendo, en este terreno, pionera en el Estado. Buena prueba de ello son los decretos, órdenes y resoluciones publicadas durante el año 1998 en el País Vasco sobre necesidades educativas especiales:

- DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. BOPV de 13-7-1998.
- ORDEN de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con NEE y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo. BOPV de 31-8-1998.
- ORDEN de 30 de julio de 1998 de Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. BOPV de 31-8-1998.
- ORDEN de 24 de julio de 1998 de Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo. BOPV de 31-8-1998.
- RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación. BOPV de 31-8-1998.

Asimismo, en los últimos años, de acuerdo con las diferentes leyes educativas generales, se han adoptado diferentes medidas referidas a la *atención a la diversidad* en general como elemento tendente a la compensación de las desigualdades y a la consecución de un sistema educativo más equitativo. Destacaríamos, entre otras, las siguientes:

- **Proyectos de Intervención Educativa Específica – Centros Concertados.** INSTRUCCIONES a los centros concertados de Educación Secundaria (curso 2008-2009) sobre los Proyectos de Intervención Educativa Específica para la atención al alumnado con grave retraso escolar asociado a situaciones sociales desfavorecidas

o con graves dificultades de adaptación al medio escolar. La Resolución definitiva es de 28 de julio de 2008.

- **Programas Complementarios de Escolarización (PCE)**, con INSTRUCCIONES sobre la aplicación de Programas Complementarios de Escolarización para el Curso 2008-2009 en todos los centros públicos y concertados de la CAPV. La Orden por la que se convocan ayudas a PCE está actualmente en tramitación.
- **Programas de Diversificación Curricular**, con INSTRUCCIONES por la que se convoca a los centros concertados de la CAPV para solicitar la autorización de grupos de Diversificación Curricular para el curso escolar 2008-2009.

### *2.6. Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales o específicas*

En el País Vasco, en la etapa obligatoria, la respuesta educativa al alumnado se realiza desde los centros educativos públicos y concertados. Ciertos servicios de apoyo que pueden precisar ciertos alumnos y alumnas especialmente en el ámbito de las necesidades educativas especiales como son, logopedia, fisioterapia, etc., también se prestan a todos los centros educativos desde servicios dependientes del Departamento de Educación (Berritzegunes, etc.) Incluso, la atención al alumnado hospitalizado o con ciertas patologías que impiden su escolarización normalizada, son atendidos en las aulas hospitalarias o por personal de atención domiciliaria dependiente del Departamento de Educación.

Durante el presente curso 2008/09 se han creado en las tres capitales las “UTE” (Unidades Terapéuticas Educativas) donde, además de personal del Departamento, colabora personal de Osakidetza (Departamento de Sanidad) para el tratamiento de ciertas patologías psiquiátricas.

En cuanto al alumnado que, estando en edad obligatoria, (menor de 16), está en riesgo de abandono escolar, el propio Departamento de Educación ha creado una modalidad educativa que se imparte en los propios centros de Educación secundaria (IES) y en algún caso se externaliza por medio de subvenciones a ayuntamientos, mancomunidades o entidades creadas por ellos, a entidades sin ánimo de lucro y a centros concertados, para el desarrollo de los denominados “Programas de Escolarización Complementaria”

en los términos y condiciones establecidos en el artículo 14.2 de Orden de 7 de mayo de 2002, modificatoria de la Orden de 30 de julio de 1998, por la que se regula acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales y culturales desfavorecidas y para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.

La Normativa reguladora de estos programas para el presente curso es la ORDEN de 29 de julio de 2008, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan ayudas para el desarrollo de Programas de Escolarización Complementaria durante el curso 2008-2009. (BOPV 25/08/2008)

En general, la atención al alumnado con mayores dificultades, sean de tipo social, personal o académico, se realizan básicamente desde los centros escolares o por servicios dependientes del Departamento de Educación

## ***2.7. Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma***

### *2.7.1. Estructuras externas de los Servicios de Apoyo a la Enseñanza*

El surgimiento y configuración administrativa de los primeros Servicios de Apoyo a la Enseñanza en la CAV se sitúa a mediados de los años 80 del siglo XX. En 1983 se crean los servicios de apoyo zonales, denominados “Equipos Multiprofesionales”, limitados al ámbito de la Educación Especial y a nivel de EGB.

➤ Al año siguiente, **en 1984**, mediante el *Decreto del 27-7-84*, la Administración crea los denominados **Centros de Apoyo y Recursos/ Aholku eta BaliabideTegiak (CAR/ABT)**.

Entre las razones que llevaron al Departamento de Educación del Gobierno Vasco a crear los Centros de Apoyo y Recursos (CAR/ABT) se señalan:

- La necesidad de coordinar otros servicios diseminados y con funciones poco definidas: los mencionados Equipos Multiprofesionales, Coordinación de Euskara, SOEV;
- El seguimiento y generalización de las diversas experiencias, jornadas, planes de formación, etc., que proliferaban en nuestra Comunidad;

- La oferta de recursos didácticos a los centros, así como el apoyo para la aplicación didáctica de los ya existentes en éstos;
- La respuesta a los diversos retos que iban apareciendo en los centros derivadas de la propia evolución de la sociedad: organización escolar, fracaso escolar, bilingüismo, problemática social, irrupción de las nuevas tecnologías.

Estas situaciones hicieron pensar que la existencia de los CAR/ABT como apoyo externo a la comunidad educativa, abría un cauce para canalizar experiencias, coordinar servicios, organizar actividades formativas y de innovación, al tiempo de aportar aquellos recursos que por sus características o coste no era posible disponer de ellos en los propios centros docentes. Suponía en si un lugar de encuentro en una atmósfera profesional desde la perspectiva del apoyo profesional y material.

Con estas perspectivas en Octubre de 1984 (Orden de 27/7/1984) comienzan su andadura seis centros en los tres territorios de la CAV, con grupos de profesionales que, bajo la coordinación de una Dirección, atendían grandes líneas de actuación: *Innovación* (Ciencias Experimentales y MAV), *Integración* (Equipo Multiprofesional), *Euskaldunización* (Coordinadores de Euskara), *Entorno*, *Orientación*, *Informática etc.*

En el año 1985 se incorpora a los Centros de Apoyo y Recursos (CAR/ ABT 30-4-85) la figura del Técnico en Orientación.

Tras la evaluación de la experiencia desarrollada durante cuatro cursos, el Departamento de Educación consideró oportuno un replanteamiento de los Servicios de Apoyo, tanto de la estructura como de las funciones de los mismos, y todo ello en aras a una adecuación a las nuevas circunstancias y necesidades que plantea el nuevo tipo de sociedad y comunidad educativa.

➤ De esta forma, **en 1988**, el Decreto 154/1998 del 14 de Junio (BOPV 122/88 de 24-6-88), reglamenta la creación, organización y funcionamiento de los denominados **Centros de Orientación Pedagógica – Pedagogi Aholkularitza Tegiak [COP/PAT]**, quedando integrados en ellos los Equipos Multiprofesionales y los Centros de Apoyo y Recursos (CAR/ABT) cuya labor se consolidó con el establecimiento de estos nuevos servicios de apoyo.

En septiembre de 1988, se crean. 22 COP/PAT: 2 en Araba, 12 en Bizkaia y 8 en Gipuzkoa, los cuales se organizan en los siguientes campos de intervención:

- Equipo Multiprofesional (pedagogos/as y al menos 1 psicólogo/a).
- Técnico en Euskaldunización.
- Técnico en Medios audiovisuales, informática y nuevas tecnologías.
- Técnico de Orientación Educativa

Con la puesta en marcha de la Ley de la Reforma Educativa (LOGSE) los Servicios de Apoyo reforzaron su estructura orgánica con la incorporación de colaboradores con labores de asesoramiento de las diversas etapas y áreas del currículo (el denominado **PIF** o *Plan Intensivo de Formación*).

A partir de este momento los COP/PAT se convierten en auténticos referentes de la implantación de la Reforma en sus diversas vertientes de asesoramiento, formación, intercambio de experiencias, aportación de recursos, etc. La constante presencia de los asesores y asesoras en los centros a través del PIF, plan que pretendía una profunda inmersión del profesorado en los principios y contenidos de la Reforma Educativa, generó una profunda reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que ésta trataba de impulsar.

En el año 1991 se crea el **Instituto de Desarrollo Curricular (IDC)** que cuenta con un equipo psicopedagógico integrado por Técnicos/as responsables de los Programas de los Equipos Multiprofesionales, y Técnico de Orientación, que entre otras funciones coordina a los orientadores de los COP/PAT de los tres Territorios Históricos, y colabora activamente en su formación.

En 1993, la **LEY 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca** y la **LEY 2/1993, de 19 de febrero, de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no Universitaria** de la Comunidad Autónoma Vasca (BOPV de 25-2-93) establecen un marco normativo propio que permite la configuración de una escuela pública vasca con Servicios de Apoyo a la Educación para colaborar con los centros docentes en orden a la mejora de los procesos educativos.

En este marco la orientación educativa es considerada como elemento que favorece la calidad de la enseñanza, se explicita el derecho de los alumnos y alumnas a una orientación psicológica, escolar y profesional y garantiza los recursos para que esta orientación se lleve a cabo a lo largo de toda la escolaridad.

Así, en la década de los 90, en el marco del desarrollo de la LOGSE y de la Ley Pública Vasca tuvo lugar la auténtica consolidación de los COP/PAT: un extenso plan de actividades, una constante y bien valorada presencia en los centros educativos, un sinnúmero de consultas y asesoramientos, un constante impulso de experiencias, un significativo incremento de los recursos didácticos ofertados y de los usuarios/as de éstos, etc.

A comienzos del año 2000, el entorno social presenta nuevas necesidades que demandan cambios y adaptaciones: perspectivas de género y coeducación, interculturalidad y valores transversales, calidad y mejora de la enseñanza, fomento de una convivencia ordenada y positiva, inmersión en la sociedad de la información.

El Departamento de Educación decide impulsar determinadas líneas de actuación concretadas en una serie de programas, los llamados **PIE** o *Programas de Innovación Educativa*, que traerán consigo la necesidad de una reestructuración de los entonces existentes Servicios de Apoyo (COP/PAT), al objeto de que se contemplen, además de las tradicionales asesorías del ámbito de necesidades educativas especiales y de áreas, otras nuevas que incidan en los Programas de Innovación y otras directamente relacionadas con las diversas etapas educativas.

➤ **En Febrero de 2001**, a través del Decreto 15/ 2001, de 6 de febrero, se crean los **Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa**, los denominados **Berritzeguneak / Berritzegunes**, con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. BOPV de 16-2-2001. Correcciones BOPV 23-3-2001.

En la introducción de la convocatoria podemos leer: *“Los centros escolares en función de la autonomía de gestión que la Ley de Escuela Pública Vasca les concedió y en el desarrollo de la LOGSE, tienen cada vez más recursos humanos (Orientadores/as, consultores/as, profesorado de Pedagogía Terapéutica...) y materiales (didácticos, informáticos, de medios audiovisuales...) lo que exige redefinir el tipo de recursos tanto humanos como materiales que por su condición han de estar ubicados en los Servicios de Apoyo”*.

El mencionado Decreto de creación de los **Berritzegunes**, que deroga los COPs, reduce en Gipuzkoa de 8 a 6 los Centros de Apoyo; en Bizkaia de 12 a 10, mientras que en Araba permanecen los 2 existentes.

La estructura y nueva situación administrativa de los/las asesores/as de los Berritzegunes se configura en el transcurso de 2001 mediante los siguientes Decretos y Órdenes:

- DECRETO 25/2001, de 13 de febrero, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de trabajo de los Servicios de Investigación y Apoyo a la Docencia: IVEI, BERRITZEGUNE y CEIDA. BOPV de 20-2-2001.
- DECRETO de 26/2001 de 13 de Febrero BOPV de 22 de Febrero 2001, Correcciones BOPV 23-3-2001, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Berritzegunes para cada Centro de Apoyo creado.
- ORDEN del 27 de marzo 2001 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, – BOPV de 5-4-2001- que regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) y explicita las funciones de cada componente.
- ORDEN de 2 de abril de 2001, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de trabajo de los puestos de los Servicios de Apoyo a la Educación: Berritzegunes, IVEI y CEIDAs. BOPV 6-4-2001.
- RESOLUCIÓN del 26 de junio de 2001, del Viceconsejero de Educación, por la que se hace pública la adjudicación definitiva, en régimen de adscripción temporal, de los puestos de trabajo vacantes de los Servicios de Apoyo a la Educación (Berritzegunes, IVEI y CEIDAs). BOPV 13-7-2001.
- RESOLUCIÓN, de 11 de junio de 2001, del Director de Gestión de Personal, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan, para su cobertura en comisión de servicios, los puestos de trabajo de secretario documentalista en los centros de apoyo a la formación e innovación educativa (Berritzegunes). BOPV 11-6-2001.
- RESOLUCIÓN de 14 de septiembre de 2001, del director de gestión de personal del departamento de educación, universidades e investigación, por la que se convoca



para su cobertura en régimen de comisión de servicios diversos puestos de los servicios de apoyo a la educación. CIRCULAR 17-9-2001.

El DECRETO 14/2001 que regula la creación del **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación No Universitaria**, contempla la figura de Técnico Especialista en Orientación dentro del equipo de psicopedagogía. Sin embargo, la relación entre dicho especialista y las asesorías del Área de Orientación de la CAPV no está regulada, y en la práctica es inexistente. (No parece que fuese así en la relación y coordinación entre el técnico de orientación y diversidad del IDC y técnicos/as de COPs)

La plantilla de los Berritzegunes estará compuesta por:

- Director/a.
- Asesores/as de Etapas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria (ámbito científico-tecnológico y ámbito socio-lingüístico).
- Asesores/as de Programas.
- Asesores/as de Necesidades Educativas Especiales (hasta ahora “equipo multiprofesional”)
- En uno de los Berritzegunes de cada territorio histórico existirán asesores y asesoras de áreas (aquí se incluye el o la asesora del área de Orientación) y responsables de programas.
- Secretario-Documentalista.

**Un cambio importante para la orientación en esta nueva estructura** es que desaparece la figura del Técnico de Orientación en cada Servicio de Apoyo, y surge en su lugar el o la Asesora del Área Orientación, que junto con el resto de los 8 asesores de áreas didácticas, constituye el “equipo provincial de asesores de áreas”, es decir 1 asesor/a por Territorio Histórico, en lugar de 1 por zona (en la propuesta inicial de la RPT de estos Berritzegunes no se contemplaba esta asesoría, justificando la decisión por el hecho de que ya está la figura del Orientador/a en todos los Centros de Secundaria). La orientación pasa a ser función del asesor o asesora de etapa (profesionales especializados en diferentes áreas curriculares).

Esta decisión fue considerada en su momento como un retroceso y en algunos foros afectados por el tema -seminarios de orientación, coordinaciones de asesores de etapa,

coordinaciones programa de diversidad-, aparece la necesidad de replantearse la atención a la Orientación desde el Servicio de Apoyo.

En el año 2007, tras la promulgación de la LOE (2006) y seis años de experiencia, se procede a una reestructuración de los Berritzegunes que pretende potenciar las asesorías de las distintas etapas que serán las que se ocupen del impulso de los distintos programas priorizados por el Departamento de Educación.

➤ De esta forma, **en 2009, mediante el Decreto 40/2009, de 17 de febrero por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes - BOPV 26 de febrero-** los Centros de Apoyo a la formación e Innovación Educativa de la CAPV se estructuran en los **“Berritzegunes zonales”/ Zonako Berritzeguneak y en el “Berritzegune Central”/ Berritzegune Nagusia.**

Los *“Berritzegunes zonales”* corresponden a los Berritzegunes creados en 2001, los cuales se mantienen, con el carácter de Servicios de Apoyo a la Educación y su marco de actuación será el de todos los centros docentes no universitarios del sistema educativo de la CAPV.

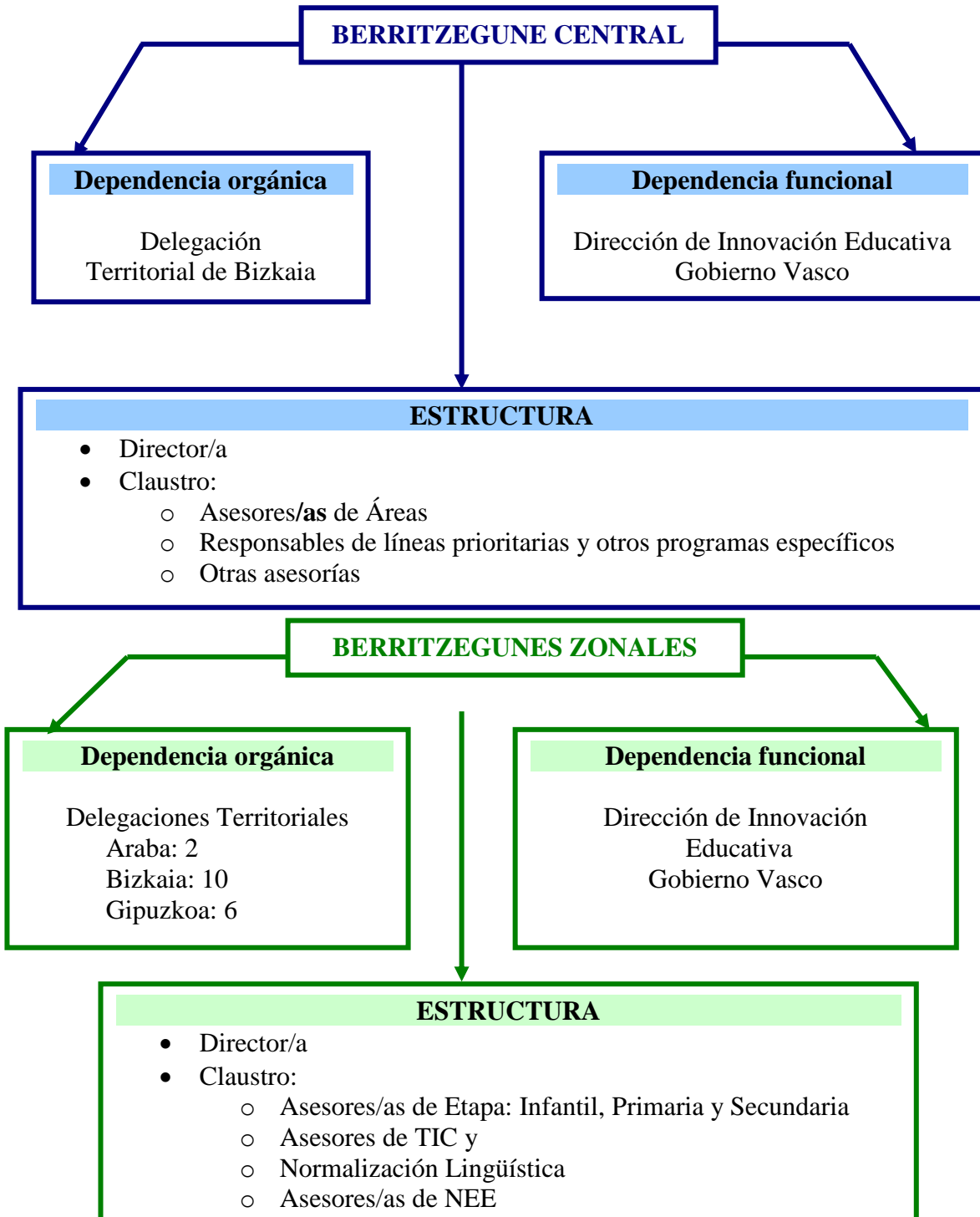
En el mapa que presentamos a continuación, se puede visualizar la ubicación territorial-provincial de los Berritzegunes zonales (Araba 2; Bizkaia 10 y Gipuzkoa 6) a los que se incorpora el Berritzegune Central o Nagusia, cuya sede estará en Bizkaia.



Se crea, así, una nueva estructura, el “*Berritzegune Central*” (BC), que se incorpora a la red de Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa y cuyo ámbito geográfico de incidencia será el de toda la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este BC dependerá orgánicamente de la Delegación Territorial de Educación de Bizkaia, tendrá su sede central en Bilbao y centros de destino en los tres territorios. Funcionalmente dependerá de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

En el Cuadro 1 presentamos esquemáticamente la nueva estructura orgánica de los Centros de Apoyo a la formación e Innovación Educativa de la CAPV creada como consecuencia de los cambios operados por el Decreto 40/2009, de 17 de febrero mediante el cual se deroga el Decreto 15/2001, de 6 de febrero, de creación de los Berritzegunes.

Cuadro 1. ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LOS CENTROS DE APOYO A LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA CAPV.  
(Decreto 40/2009, de 17 de Febrero (BOPV 26 de Febrero))



Si bien el Decreto por el que se crea esta nueva estructura acaba de estrenarse (febrero 2009), los resultados del trabajo de campo como el análisis de la normativa actualmente en vigor nos llevan a considerar que:

- Se regula por decreto la reestructuración de la diversidad de recursos existentes realizada en los últimos años en los Berritzegunes con la creación de un Berritzegune Central (BC), de forma que los *Asesores de Áreas*, didácticas-curriculares, y del Área de Orientación que operan en los Berritzegunes actuales pasan a formar parte de la nueva estructura del BC, al que se dota también de Responsables de Líneas Prioritarias y otros Programas específicos y Otras Asesorías. Este cambio trae consigo que el Área de Orientación quede estructuralmente y competencialmente reducida de un asesor o asesora en cada Berritzegune a único asesor o asesora para toda la CAPV ubicado en el BC.
- Se trata de potenciar las Asesorías de las distintas Etapas existentes en los Berritzegunes zonales que mantienen las tradicionales asesorías de NEE, TICs, Lingüística, así como a los Asesores de Etapa (Infantil-Primaria-Secundaria). Estos Asesores de Etapa, que son profesorado especializado en áreas curriculares o didácticas, actualmente se denominan “*Referentes*” de los centros educativos con una dotación de un referente o asesor de etapa por 2-4 centros según les correspondan por zona. Sin embargo, a estos Asesores de Etapa o Referentes, son a quienes, junto con el asesoramiento en las áreas curriculares, se les atribuye el asesoramiento en el Área de Orientación sin que para ello deban poseer formación-titulación-cualificación especializada alguna en Orientación Educativa y Profesional. Esta situación refleja una clara ausencia de recursos humanos que den cobertura profesionalizada en el Área de Orientación a los centros educativos.

En síntesis, de la dotación de un Técnico de orientación en 1985 en los CAR y posteriormente al incremento de éste Técnico en todos y cada uno de los servicios externos de los COPs de 1988, se pasa a suprimir la figura del Técnico en los Berritzegunes de 2001 adjudicando la función orientadora a los asesores de etapa (profesorado especializado en áreas curriculares) de estos servicios, para llegar a incorporar una única Asesoría del Área de Orientación en el denominado “*Berritzegune Central (BC)*” creado en 2009 el cual se incorpora a red de *Berritzegunes Zonales* en

los que se mantiene que el Apoyo a los centros educativos en el Área de Orientación lo lleven a cabo los Asesores de Etapa denominados *Referentes* de centro.

### 2.7.2. Estructura interna en los centros educativos.

**En junio de 1993** se convocan las oposiciones para Secundaria en la especialidad de Psicopedagogía, de manera que para el curso escolar 93-94, los Centros de Secundaria de ESO-ESPO, o sólo ESPO cuentan en su equipo docente con el **profesional especializado en Psicopedagogía**. En esos inicios, la estructura del Servicio de Orientación en el centro recae en una persona o en un equipo, y cuenta desde el inicio con el asesoramiento y apoyo de los técnicos de Orientación de los servicios zonales de apoyo COPs (Centros de Orientación Pedagógica, creados en 1988).

**En el curso 1998-99** se realiza la **implantación generalizada de los Servicios de Orientación en los centros de ESO**, año en el que se implanta el curso de 4º de ESO. Para el inicio de este curso escolar, se crean en las RPTs -relación de puestos de trabajo- de los Centros de ESO las **plazas da orientador/a y se determina el perfil de acceso** a las mismas (profesorado con licenciatura en Pedagogía o Psicología del cuerpo de EEMM o adscrito al primer ciclo de la ESO mediante una comisión de servicios).

La creación de la figura del orientador/a posibilita que la mayoría de los Centros de ESO independientes -etapa 12-16- se doten de una estructura propia que va a facilitar la organización de la Orientación y Apoyo en el propio Centro, y cuente con el asesoramiento y apoyo del técnico/a de orientación existente en los servicios externos, COP, cuando lo precise.

En el curso escolar **1999-00** se modifica el requisito para la adjudicación de la plaza de Orientador/a en la ESO. Así, no pueden acceder ni permanecer en la misma los licenciados en Psicopedagogía pertenecientes al cuerpo de maestros. Se limita el acceso a profesorado del cuerpo de EEMM con licenciatura en Psicología o Pedagogía u otra que se considere afín, por ejemplo: Filosofía, Geografía, etc.

El Concurso de Traslados de Secundaria del año **2000** posibilita la adscripción con carácter definitivo a la plaza de orientador/a en Secundaria, quedando adjudicadas casi todas las plazas de ESPO, permaneciendo vacantes algunas plazas de los Centros de ESO independientes.

Los cambios considerados significativos que se han producido en el transcurso de la década de los noventa, derivados del desarrollo de la LOGSE, y que, a su vez, son positivamente valorados por el colectivo de orientadores de los centros, fundamentalmente fueron el incremento paulatino de la figura del Orientador en los centros de secundaria y la asignación de orientadores en educación infantil y primaria, aunque con un nombre distinto, el de Consultor.

Sin embargo, en el año 2001, con la reconversión de los COP en Berritzegunes, desaparecen los técnicos en orientación de los centros de apoyo y surge un asesor de orientación por Territorio, quedando muy latente la ausencia de la función que realizaba el técnico/a del COP: *la coordinación entre orientadores de centro*.

Desde el año 2001 los Centros tienen autonomía para decidir quienes constituyen el Departamento de Orientación. Si bien, en la actualidad, y en gran medida por la falta de normativa específica que regule los Departamentos, la inmensa mayoría de los Centros de Secundaria Obligatoria (y de Educación Infantil y Primaria en los que existe la figura del Profesor Consultor), se rige por la **Resolución de Comienzos de Curso**. Es en la Resolución donde se explicita quiénes integran el Departamento, adjudicando al mismo además del profesor/a especializado en Psicología o Pedagogía, que ejerce la jefatura del Departamento, profesorado responsable de diferentes áreas: Pedagogía Terapéutica o Profesor/a de “Grupos de diversidad”, Profesorado de Diversificación Curricular (DC), Programas de Intervención Específica (PIE) y Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT).

Esta **composición del Departamento** lleva a identificar el Departamento de Orientación con “*Departamento de Respuesta a la Diversidad*”, (fracaso escolar, situación familiar desfavorecida, grupo marginal, etnia, inmigración, etc.) Esta situación que se hace más evidente en la ESO que en la Post-Obligatoria, **refuerza el carácter “asistencial” “remedial” “correctivo” del modelo de orientación** y dificulta hacer visible la cara más innovadora, proactiva, de un departamento de asesoramiento psicopedagógico al que la LOGSE, y posteriormente la Ley de Escuela Pública Vasca definen como elemento que favorece la calidad de la enseñanza.

En cuanto a la **misión del Departamento de Orientación**, parece existir un acuerdo generalizado con la recogida en la Resolución de Comienzos de Curso 2002-03 que

consiste en “*participar, animar, asesorar y trabajar conjuntamente con el profesorado, en los distintos foros de decisión de la intervención educativa en los centros, y colaborar con sus aportaciones en la construcción de proyectos, diseños de evaluación, criterios de intervención y en definitiva, en la tarea educativo-orientadora del alumnado*”. Sin embargo, se hace un análisis crítico a la falta de concreción de esa función en dicha resolución, y se hacen propuestas para que la organización de los Centros de Secundaria posibilite la coordinación entre los miembros del Departamento de Orientación y equipos docentes de nivel, grupo de estudiantes etc.

En la actualidad, la estructura interna de la Orientación está compuesta por dos tipos o figuras de profesionales:

- **Consultores/as:** Profesorado con formación complementaria específica al perfil para ejercer la orientación, cuyo ámbito de actuación es la Etapa Infantil y Primaria. Desarrollan sus funciones básicamente en el área de la Diversidad y las NEE y en el área de la orientación educativa relacionada con la organización de la Acción Tutorial.
- **Orientadores/as:** Profesionales Titulados en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía cuyo ámbito de actuación está en los Centros e Institutos de Educación Secundaria y FP. Desarrollan sus funciones en el ámbito de la Acción Tutorial y el de la tradicional Información Académica y Profesional, sin llegar a plantarse una intervención directa en la Orientación Profesional. No obstante, el hecho de que la función de la labor de orientación en los centros no esté suficientemente definida da lugar a que la figura del orientador /orientadora no se asocie a unas tareas concretas y ejerza como “solucionador de todo” formando parte de una estructura que puede ser utilizada también para la docencia.

En el cuadro 2. se presenta un **esquema de la estructura interna de los centros en la actualidad (2008-2009)**, tanto la composición del Departamento de Orientación en los Centros de Educación Secundaria como los Recursos Humanos a fines a la Orientación existentes en Educación Infantil y Primaria, elaborado a partir de las siguientes Resoluciones:

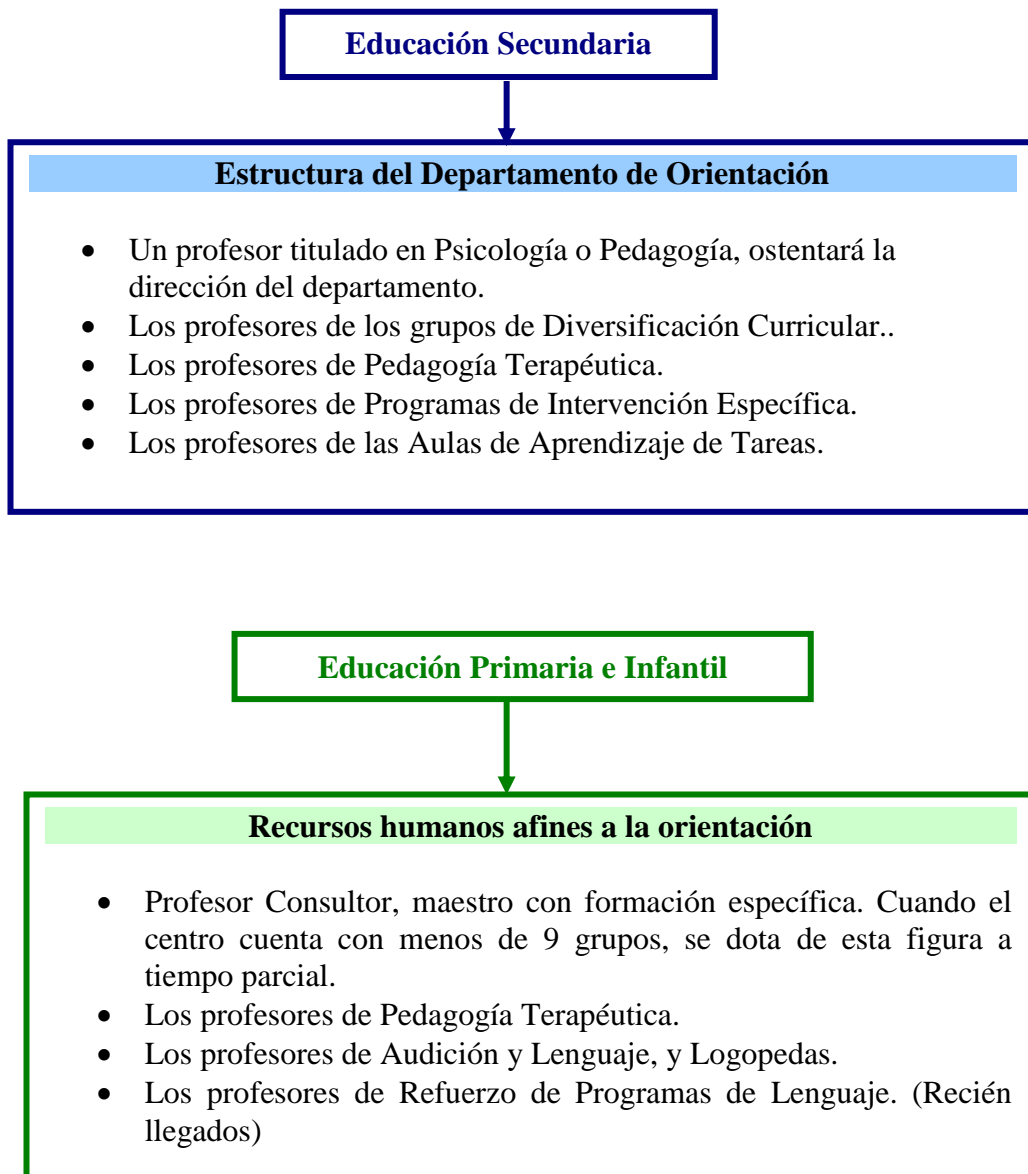
- Resolución del Viceconsejero de Educación y del Viceconsejero de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente sobre la organización del curso 2008-2009 en



los Institutos de Educación Secundaria y en los Institutos específicos de Formación Profesional Superior.

- Resolución del Viceconsejero de Educación sobre la organización del curso 2008-09 en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria.

Cuadro 2. ESTRUCTURA INTERNA DE LOS CENTROS  
(Resolución sobre la organización del curso 2008-2009)



Bien por el carácter general de las funciones del Departamento, bien por la ausencia de un modelo de intervención promovido desde el Departamento de Educación de nuestra CAPV, la situación de los Departamentos de Orientación en los Centros es muy variada, tanto en su organización como en las funciones y tareas que desempeñan reflejando a veces criterios de tipo personal más que pedagógico.

El modo de trabajo de muchos orientadores/as se **aproxima al modelo de intervención colaborativo**, desde un enfoque “educacional constructivista” en el que la función asesora a los distintos agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del contexto en el que éste se da, va sustituyendo a la intervención puntual sobre el alumno/a con dificultades.

Aún así, la perspectiva educativa y social de la orientación, basada en el desarrollo de las competencias personales y profesionales del alumnado, parece no estar asumida por los docentes como parte de su función, y en consecuencia, las relaciones profesionales entre docentes y orientadores distan mucho de responder a un modelo de colaboración en el que la coordinación y el trabajo en equipo son la base de la intervención orientadora en el sistema educativo.

Por lo que se refiere al **marco legal** de la orientación, cabe subrayar la carencia de una regulación específica (decretos, órdenes, etc.). Si bien, la orientación aparece mencionada en muchas normas de manera colateral; por ejemplo, en las circulares de comienzo de curso, en toda la normativa de las NEE, en todas las normas de agrupamientos específicos (Diversificación curricular, PCPIs, etc), y también en otras de carácter general (orden de evaluación, etc.). De esta forma, en la actualidad, los Centros educativos se rigen por la Resolución de Comienzos de Curso que realiza el Departamento de Educación al inicio del mismo. Lo que si ha estado regulado, y ha sufrido variaciones en función de los partidos en el poder, ha sido todo lo relacionado con los Servicios de Apoyo externos a la escuela, que comentábamos en el apartado anterior.

Como referentes legales señalamos los siguientes:

- **La Resolución del Viceconsejero de Educación sobre la Organización del Curso 2000-2001 en los Institutos de Educación Secundaria y en los Institutos Específicos de Formación Profesional Superior, que introduce el término de Departamento de Orientación, sustituyendo al de Servicio de Orientación, y señala que podrá constituirse dicho departamento siempre y cuando exista un mínimo de tres integrantes del mismo.**(en cursiva si los siguientes decretos también van así)
- **El Decreto 25/1996 por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en la CAPV, exige que se expliciten los criterios para el ejercicio de la función orientadora y para la acción tutorial, al tiempo que señala las funciones propias del tutor e indica que éste podrá contar con el apoyo del Servicio de Orientación del Centro y de Zona.**
- **La Orden de 30 de julio de 1998, por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con N.E.E y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo, explicita las funciones que el profesor consultor en primaria y orientador/orientadora en secundaria deberán desempeñar.**

**Entre los documentos y publicaciones** relativas a la atención a la Diversidad, así como a la orientación, que han ido apareciendo en nuestra comunidad a partir de la LOGSE, cabe citar los siguientes: “*Hacia una Escuela Comprensiva e Integradora*” (1990). “*La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*”(1996). “*El Plan de Orientación en la ESO*” (1996). “*La Acción Tutorial en la Educación Secundaria Obligatoria*” (1997). “*El Tratamiento de la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*” (1997).

Estos documentos junto con la publicación del MEC “*La Orientación y Tutoría en Secundaria*”, han servido de referente para la formación del profesorado de secundaria en Acción Tutorial, así como para la definición y organización de la Orientación y Tutoría tanto en los ROF de los Centros de Secundaria, como en las Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro.

2.7.3. Relación de los principales hitos en la historia de la Orientación y Servicios de Apoyo a la Enseñanza

Año	Hitos
1981	- Transferencia de Competencias (RD 28080/1980, 26 agosto)
1983	- Se crean los “Equipos Multiprofesionales” limitados al ámbito de la Educación Especial y a nivel de EGB
1984	- Se crean los Centros de Apoyo y Recursos/ Aholku eta BaliabideTegiak (CAR/ABT). Decreto del 27-7-84
1985	- Se incorpora a los (CAR/ ABT, 30-4-85) la figura de un Técnico/a en Orientación.
1988	- Se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de los s Centros de Orientación Pedagógica – Pedagogi AholkularitzaTegiak (COP/PAT), quedando integrados en ellos los Equipos Multiprofesionales y (CAR/ABT). Decreto 154/1998 del 14 de Junio (BOPV 122/88 de 24-6-88)
1991	- Se crea el Instituto de Desarrollo Curricular (IDC), con un equipo psicopedagógico integrado por Técnicos/as responsables de los Programas de los Equipos Multiprofesionales, y Técnico de Orientación, que entre otras funciones coordina a los orientadores de los COP/PAT y colabora activamente en su formación
1993	- La Ley 1/1993 de 19 de febrero de la Escuela Pública Vasca ( BOPV 25-2-1993), y - La Ley 2/1993 de 19 de febrero, de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma Vasca, establecen un marco normativo propio que permite la configuración de una escuela pública vasca con Servicios de Apoyo a la Educación para colaborar con los centros docentes en orden a la mejora de los procesos educativos
1998	- Ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. DECRETO 118/1998, de 23 de junio, BOPV de 13-7-1998. - Se establecen criterios de escolarización del alumnado con N.E.E y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo, explicita las funciones que el profesor consultor en primaria y orientador/orientadora en secundaria deberá desempeñar. ORDEN de 30 de julio de 1998
1999	- Se modifica el requisito para la adjudicación de la plaza de Orientador/a en la ESO. No pueden acceder ni permanecer en la misma los licenciados en Psicopedagogía pertenecientes al cuerpo de maestros. Se limita el acceso a profesorado del cuerpo de EEMM con licenciatura en Psicología o Pedagogía u otra que se considere afín
2001	- Se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa, Berritzeguneak / Berritzegunes, con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. Decreto 15/ 2001, de 6 de febrero. BOPV de 16-2-2001. Correcciones BOPV 23-3-2001. - La ORDEN del 27 de marzo 2001 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, – BOPV de 5-4-2001- regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) y explicita las funciones de cada componente. - El DECRETO 14/2001 que regula la creación del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación No Universitaria, contempla la figura de Técnico Especialista en Orientación dentro del equipo de psicopedagogía. Sin embargo, la relación entre dicho especialista y las asesorías del Área de Orientación de la CAPV no está regulada, y en la práctica es inexistente
2008	- Resolución del Viceconsejero de Educación y del Viceconsejero de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente sobre la organización del curso 2008-

	<p><b>2009 en los Institutos de Educación Secundaria y en los Institutos específicos de Formación Profesional Superior, por la que se explicita la composición del Departamento de Orientación</b>, adjudicando al mismo además del profesor/a especializado en Psicología o Pedagogía, que ejerce la jefatura del Departamento, profesorado responsable de diferentes áreas: Pedagogía Terapéutica, Profesorado de Diversificación Curricular (DC), de Programas de Intervención Específica (PIE) y de Aulas de Aprendizaje de Tareas (AAT)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolución del Viceconsejero de Educación sobre la <b>organización del curso 2008-09 en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria</b>, por la que se contemplan además del Profesor Consultor, otros profesionales: Profesorado de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, y Logopedas y el profesorado de refuerzo de Programas de Lenguaje.</li> </ul>
<p><b>2009</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes. Decreto 40/2009, de 17 de febrero, BOPV 26 de febrero de 2009. Los Centros de Apoyo a la formación e Innovación Educativa de la CAPV <b>se estructuran en los “Berritzegunes zonales”</b> (creados a través del Decreto 15/2001, de 6 de febrero), <b>y en el “Berritzegune Central o Nagusia</b>, que se incorpora a la red de Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.</li> <li>- Decreto 41/2009 de 17 de febrero por el que se aprueba la Relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa. BOPV 26 de febrero de 2009 Decreto 42/2009 de 17 de Febrero por el que se establecen los criterios para determinar el personal afectado por las modificaciones en la RPT de los Berritzegunes y se regula el proceso de readscripción en esos centros. BOPV 26 de febrero de 2009</li> </ul>

#### IV. ANÁLISIS DEL PROCESO DE GESTACIÓN Y DISEÑO DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA (ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS)

##### 1. Factores, motivos o referentes que han llevado a la Comunidad Autónoma a optar por un nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE

No se han encontrado datos que apoyen de forma clara que la Comunidad Autónoma Vasca optará por cambiar o aplicar un sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE.

Los resultados obtenidos a través del análisis documental y del trabajo de campo nos llevan a considerar que se optó por una adaptación del modelo estructural previamente existente en la Comunidad a las características y exigencias del de la LOGSE, entre otros factores porque en esa época los supuestos educativos de la Administración sintonizaban con la nueva Ley educativa de 1990.

Tal y como señalan los discursos obtenidos mediante las entrevistas a los expertos, es desde una perspectiva histórica desde donde se pueden analizar y comprender los motivos que han llevado a la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma Vasca a tomar decisiones para ir adaptando el nuevo diseño de la orientación y apoyo a la escuela.

Cuando se crea el Gobierno Vasco y asume las competencias en Educación no universitaria (RD 2808/1980, 26 agosto) va creando sus propias estructuras organizativas.

A inicios de los años 80 del siglo pasado empiezan a surgir experiencias en tres áreas. Una de ellas se refiere al tema de las necesidades educativas especiales a través de los denominados “Equipos Multiprofesionales”. Al principio se crearon seis equipos (tres en Bizkaia, dos en Gipuzkoa y uno en Álava). La segunda de las experiencias está relacionada con el área de Euskara dado que se consideró que las escuelas necesitaban un gran apoyo en la potenciación de la citada lengua. Por último, la tercera experiencia se centró en el tema de la Innovación. Las tres personas encargadas de coordinar las tres experiencias mencionadas llegaron al acuerdo de crear un servicio de apoyo, de carácter

formal y donde se integraran estos equipos preexistentes. Fruto de este acuerdo surgen los CARs (*Centros de Apoyo y Recursos-Aholku eta Baliabidetegiak (CAR-ABT)*) en 1984, dónde rápidamente se incorporará, en el año 1985, la figura de un técnico en orientación.

Hasta la creación de los CARs, los servicios de apoyo al sistema educativo dependían del servicio de inspección. Además existía también el SOEV (Servicio de Orientación Escolar Vocacional), que dependiendo de igual manera de la inspección, contaba con seis orientadores repartidos por los tres territorios históricos.

Posteriormente, en 1988 y coincidiendo con el debate de la Reforma educativa se discuten temas tales como el diseño curricular, la formación del profesorado, la educación especial y también el tema de la orientación, los CARs, dan paso a los COP-PAT (*Centros de Orientación Pedagógica-Pedagogi eta Aholkularitzategiak*), con una nueva estructura y el incremento de los servicios. En este debate participaron además de la propia administración, diferentes instituciones y organismos como los Movimientos de Renovación Pedagógica (Adarra...), y también los orientadores de los COP que presentan su propia propuesta para intentar extender la figura del orientador a todos los centros escolares.

Así pues, los primeros resultados sitúan la atención a las *Necesidades Educativas Especiales*, la necesidad de potenciar *la lengua vasca* y la de dar impulso a la *innovación educativa*, como los tres referentes básicos que llevan a la Administración Educativa de la CAV a la creación, en 1984, de *los Centros de Apoyo y Recursos-Aholku eta Baliabidetegiak (CAR-ABT)*. El surgimiento de estos Centros de Apoyo, al mismo tiempo que responde a la necesidad de formalizar y dar cobertura administrativa a las experiencias que en torno a las tres áreas de referencia citadas se estaban ya desarrollando a inicios de los años 80, se presenta como la estructura de Servicios de Apoyo a la Escuela que va a condicionar la toma de decisiones de la Administración sobre las posteriores estructuras que se generan a lo largo del tiempo desde la aplicación de la LOGSE.

*“Yo creo que la historia previa es la que determina, porque tu en realidad cuando sacas el debate que es ya en el año 88, 89, 90 pues tu ya tienes una estructura creada. Entonces lo que intentas es diríamos adaptarla a la nueva situación.”*

Con la aprobación de la LOGSE y la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, se abrió un nuevo proceso en el que cada uno de los centros voluntariamente diseñaba su Proyecto Educativo y los responsables de la administración educativa se vieron obligados a responder a ciertas demandas y necesidades de la Comunidad Educativa que no existían previamente.

En un principio, la LOGSE era coincidente con los supuestos educativos de la administración educativa vasca, de modo que se trata de cumplir con la ley y adaptarse a las situaciones reales del contexto.

*“En el 96-97 empieza la implantación de la secundaria, la ESO. Claro, tampoco sabíamos muy bien lo que era la ESO y tampoco sabíamos como dar respuesta al 14 y 16 dentro del sistema. Entonces, bueno, pues empiezan a hablar de diversificación curricular... Claro, ahí hace falta una figura que de alguna forma tenga más formación y que sea la referencia en todos esos temas y de un poco de tranquilidad al profesorado también.”*

En la citada ley se establece que la orientación ha de estar dentro de la función docente, pero el problema que se plantea al profesorado es como llevar adelante esa función. En primaria, quizás por la formación inicial de los profesionales y por su propia vocación educativa, la situación fue resolviéndose. Por el contrario, el profesorado de secundaria no sabe muy bien cómo abordar este reto.

Por todo ello, para intentar dar respuesta a la LOGSE se decide a partir del año 1998 que en cada centro haya un orientador. La introducción de esta figura se va haciendo paulatinamente aumentándose el presupuesto cada año.

*“Con la “EGBeización de la secundaria había que entender de otra manera la función tutorial y yo creo que fue una necesidad el implantar o crear figuras que, que, ... que no le quitara esa parte del tutor porque la LOGSE lo dice claro, pero si que fuese de apoyo. Pero claro, hasta entonces las figuras que se habían creado en los COPs se dedican a hacer planes intensivos de formación y no sólo y específicamente a la tarea de orientación a centros.”*

Se supuso que el orientador de centro debería ser una figura con formación específica que infundiera tranquilidad al profesorado y ayudara a bajar la tensión de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años. Al principio se



crearon muchas expectativas dado que llegó a hablarse de la creación del departamento de orientación en cada centro escolar, pero al final “sólo” llegó un orientador.

*“No, no desaparecen, pero ahí si hubo un momento de que la figura del orientador de las zonas pues parece que se va diluyendo. Además, yo me acuerdo que la pelea de aquellos momentos era porque, eh, eh la LOGSE, la LOGSE no tanto, pero los documentos nuestros aquí en la comunidad autónoma empezamos hablando, poniendo el listón muy alto. Yo creo que, que para quitar ese miedo a los centros de secundaria que iban a tener una algo, una institución que les iba a apoyar fuerte desde dentro y se empezó a hablar de servicio como mínimo de departamentos y al final no fue más que una figura.”*

Por ello, como señalábamos anteriormente, se puede hablar de decisiones tomadas a partir de la promulgación de la LOGSE, motivadas en gran medida, por realidades asumidas previamente.

Finalmente, se observa que, dentro del desarrollo del modelo organizativo de orientación que planteaba la LOGSE, la paulatina dotación de orientadores, consultores, y profesorado de Pedagogía Terapéutica en todos los centros de Secundaria ha sido uno de los factores que llevaron a la administración a la creación de los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune) en el año 2001. El cambio más relevante para la orientación en esta nueva estructura es que desaparece el Técnico de orientación en cada servicio de apoyo y la orientación pasa a ser función del asesor de etapa.

**2. Gestión, administración, difusión, apropiación, reajuste y generalización del nuevo sistema de orientación y apoyo a la escuela. NO ME GUSTA EL TÍTULO. Lo dejaría como: Ausencia de claridad en el reajuste y adaptación del marco normativo.**

La falta de concreción de las leyes, decretos, órdenes etc. así como la ausencia de directrices claras sobre aspectos pedagógicos de cara a la aplicación y reajuste de los cambios del marco normativo es una constante señalada por los diferentes informantes clave. Presuponen que la difusión de las medidas adoptadas por parte de la administración es una función de los servicios de apoyo externos, puesto que cumplen una función de nexo entre los centros educativos y la administración. Si bien, apenas aprecian que realicen la función divulgativa sobre estos aspectos.

## V. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO (SISTEMA VIGENTE)

### 1. El sistema vigente

#### 1.1. Principios

La percepción de los participantes en los grupos de discusión en torno a los resultados del sistema de orientación actual puede resumirse en que el modelo teórico es bueno, pero la estructura generada en torno al modelo, así como la labor de los propios actores no logra articularse para responder a los fines del mismo.

#### 1.2. Estructura y organización

Con respecto a las estructuras externas generadas a lo largo del tiempo desde la aplicación de la LOGSE, se observa que han ido gestándose sin una idea clara de la función de la orientación en los centros. Los Equipos Multiprofesionales y los CARs primero, los Centros de Orientación Pedagógica (COPs) después y los actuales Berritzegunes no sitúan las tareas de la orientación de forma clara.

*“El Berritzegune es una estructura absolutamente caduca... aunque es novísima... que ni es berritze (renovación) ni gune (espacio)” “Es una estructura absolutamente anquilosada, que no funciona. Se hizo una evaluación de la misma hace tres años...”*

Además, la propia estructura está inacabada. Los llamados Berritzegunes Nagusi (principal, de ámbito provincial) que están contemplados están todavía por crear, aún cuando –al menos en el caso de Gipuzkoa- lleva un año funcionando, pero en Bizkaia y Araba aún no se han creado;

*“estoy un poco desorientada... la verdad es que pertenezco al Berritzegune de Donosita-San Sebastián, trabajo en Lasarte (pueblo a siete kms.) y dependo orgánicamente de Bilbao...”*

Dentro de los propios Berritzegunes, ha desaparecido la figura de asesor a nivel provincial, así como la del resto de asesores de áreas. Se introduce la figura del “referente” como asesor de diferentes áreas, algo que también se critica por la

eliminación de unas figuras que cumplían una función importante. Estas figuras nuevas también se critican por su lejanía del propio centro.

*“Una persona que lleva 20 o 25 años fuera del centro ... no puede saber lo que ocurre dentro del mismo ... Hay que ir a una estructura diferente en la que el que esté aconsejando, formando, no se haya despegado del centro ... que es lo que pasa ahora.”*

A los Berritzegunes se les asigna por parte de los participantes una función de formación -en genérico- que no desarrollan. En concreto, y tanto para el caso de los orientadores/consultores como para el profesorado en general su contribución es escasa.

*“... la formación que hacen mensualmente con los orientadores se limita a darles una ficha, para que el orientador se la pase a los profesores...”*

Existe además la queja de que los módulos de formación que ofertan los Berritzegunes para los orientadores/consultores de los Centros (fundamentalmente teóricos) durante el curso no están bien diseñados;

*“veintitantas, treinta horas, que pasan los orientadores y los consultores con los encargados de los berritzegunes de la orientación... treinta horas dan para mucho”.*

La queja se extiende al hecho de que la formación no responde a una demanda de los propios Centros, sino que está diseñada por el Departamento de educación para la implementación de acciones que considere de interés. De hecho un interlocutor (Director de Centro) lo ejemplifica señalando que en su centro están trabajando el tema de la convivencia, pero que cuando lo inician no reciben ningún apoyo por parte de la administración. Sin embargo, cuando este año la administración decide desarrollar ese proyecto, les ofertan medio profesor pero con la condición de que ejecuten el plan diseñado desde fuera del propio Centro. Concluyen críticamente que, por tanto,

*“... entonces digamos que el Berritzegune de alguna manera más que estar al servicio del propio Centro está más al servicio de la política... son temas de formación que vienen de la necesidad que siente el gobierno...”*

En este sentido parece percibirse un deterioro respecto a épocas anteriores. En los COPs existían personas especializadas para impartir una formación, pero actualmente, en la estructura de los Berritzegunes, y pese a que parece haber una preocupación al respecto, los planes que ofrecen no parecen estar *“mínimamente estructurados, planificados”*;

*“haga usted lo que sepa... y depende mucho si alguien ha leído algo de esto..., no hay directrices claras.”*

### **1.3. Modelo teórico subyacente**

Respecto a los centros, profesores y tutores, *se percibe* un cierto malestar en la propia configuración de los centros de secundaria para acometer tareas que vayan más allá de la mera impartición de conocimientos.

El hecho de introducir, por ejemplo, el concepto de competencia como elemento estructurante del currículo, exige la adopción de **un modelo más colaborativo**. Sin embargo, la actual conformación *“son reinos de taifas”* aducen, que dificultan aplicar el principio de inclusividad, máxime cuando la propia ley no explicita una prohibición de la segregación.

La edad media del profesorado es otra razón aducida a la hora de acometer iniciativas en los centros, ya que

*“... nunca el magisterio ha vivido una situación tan reaccionaria como la actual... la gente no protesta por nada...”*

En las tareas de coordinación de iniciativas, la propia estructura, así como la falta de directrices claras parecen dificultar esta tarea. La acción sindical (la agenda oculta) parece ser un obstáculo para dinamizar iniciativas desde la defensa corporativa de intereses, y la falta de directrices debe ser suplida por el voluntarismo de los orientadores;

*“...si estuviera regulado... te tendrías que llevar menos disgustos para justificar que haya horas del centro que se gasten en estas cosas y no en que haya seis personas en una guardia dando vueltas por el centro...”*

En este sentido, en secundaria la distribución horaria (y el celo de los sindicatos de que no se exija la presencia en el centro más allá de las horas lectivas -17-) imposibilita el encuentro estable con los tutores. Sin embargo, existe un marco en el que quienes quieran pueden establecer esas relaciones y quienes no lo quieran no lo hagan, pero, en general, los equipos docentes no tienen contacto con el orientador u orientadora.

#### ***1.4. Distribución de funciones entre servicios y profesionales desde la perspectiva de los informantes.***

Los resultados obtenidos del Análisis del Discurso sobre las funciones y tareas orientadoras, emitido por los diferentes colectivos participantes, permiten identificar y diferenciar las funciones, tal y como son percibidas, que en la actualidad realizan los orientadores de centro y los servicios externos o equipos de apoyo -Berritzegunes-, así como el papel de los equipos directivos docentes.

##### *1.4.1. Funciones que desempeña cada profesional (orientadores/as, equipos directivos y otros especialistas).*

Según se desprende de sus manifestaciones, las funciones y tareas se pueden agrupar en torno a dos dimensiones de actuación: a) la dimensión práctica real, lo que denominan el trabajo del día a día, y b) La dimensión teórica de la intervención orientadora en un sentido más amplio, como área integradora de todo el sistema educativo.

a) **La dimensión práctica real**, lo que denominan el trabajo del día a día, es decir, las tareas habituales que realizan (orientadores/as) en su puesto de trabajo y que las vinculan de forma casi exclusiva a una de las funciones de la orientación: la función tutorial que ejercen con relación al profesorado-tutor, alumnado, centro y familias.

Desde la delimitación de la acción orientadora a la función tutorial, se presentan algunos extractos del discurso del colectivo de orientadores que muestran las tareas que ejercen con respecto a los diferentes colectivos:

- Con el profesorado-tutor:

*“labor es más de fomentar medidas preventivas, asesorar y acompañar en la función orientadora eh, a los tutores”*

*“somos más de acompañamiento, de hacer que otros, los tutores, ejerzan la labor mas concreta...”*

- Con el grupo clase y alumnado de NEEs (Necesidades Educativas Especiales)

*“tanto dentro como fuera del aula, bien lo contextual, el apoyo psicológico y con el apoyo emocional, incluyendo la adquisición, de los conocimientos de día, día.”*

- Con el alumnado y familias:

*“Estamos haciendo un montón de entrevistas con las familias, con los alumnos a la vez que los tutores.”*

- Con el centro, como solucionador de “todo”:

*“ser el foco de atención a todo lo que trasciende exclusivamente del área o el aula. Todo el mundo mira al orientador o la orientadora para ver este que dice, y esto como se hace y esto como soluciona y esto por donde, ¡no! Porque lo que no es de nadie es de todos, pues nos lo exigen al orientador. Porque es de todos pero no es de nadie, entonces debe de ser del orientador....Y hay muchas cosas que no son de nadie y son de todos”*

Llama la atención la coincidencia sobre las valoraciones de los actuales orientadores de los centros con respecto a esta función de “solucionadores de todo”, y las expectativas que generaron la creación de la figura del orientador, tal y como se desprende de las manifestaciones realizadas por el ex director de innovación pedagógica e implicado en la gestación del modelo de orientación:

*“En principio lo que se pretendía, con la figura de orientado era mejorar la orientación personal, el sistema de tutorías, el trabajo en tutorías, y la orientación también, educacional, profesional, o sea, se intentaba abarcar un poco todo ¿no?”*

Por otro lado, cabe señalar que entre las diferentes tareas actuales, únicamente se observan valoraciones que señalan cambios en la actuación con relación al colectivo del alumnado.

*”Porque tu trabajas, entras por ejemplo, y trabajas con el niño que tiene la adaptación curricular, pero a su vez estas trabajando con todos los demás, no estas al lado de ese no, no sentido. Entonces yo creo que es una manera de que se ha cambiado por lo menos en este centro, lo que yo he vivido”*

Asimismo, de los testimonios recogidos entre los directores, a la orientación se le asigna básicamente un papel en el ámbito de la acción tutorial y el tradicional de la información académica y profesional, sin siquiera plantearse una intervención directa en la orientación profesional. En cuanto a la labor tutorial, de dinamización,

*“... el dueño del profesor, por decirlo de alguna manera, es el jefe de estudios y el proceso es del orientador...” ¿Está bien esta frase?*

Señalan, también, diferencias en la actuación orientadora dependiendo de la etapa educativa y de la formación del alumnado. Mientras que en primaria tiene mayor presencia la orientación personal, la atención a la diversidad, o la relación con las familias, en el bachillerato el área de intervención es la orientación profesional.

*“Todo depende del planteamiento, el planteamiento que hacen los nuestros es: en primero de bachiller hay un tipo de orientación y en segundo otro. En primero es más sobre decisiones y en segundo es más ya orientación de uni, universitaria. Y luego nos queda todo el apartado de la formación profesional y eso bueno pues, recién iniciado y ahí andamos con eso.*

*“No, no; la orientación personal, porque nosotros ahí tanto más, bueno no tanto más, mucho más que la orientación académica, le damos importancia a la orientación personal. Hace, pues un montón de años, que empezamos con Ana en el tema de (solución) de conflictos..., hicimos una formación”.*

La figura del orientador u orientadora (en secundaria) y la del consultor o consultora (en primaria) es percibida de forma diferente, constatándose que es en la secundaria donde peor funciona. Pero destaca el hecho de que perciban (los directores) la no existencia de una identificación de las tareas propias de la orientación; de forma que la figura del orientador no está asociada a unas tareas concretas sino que forma parte de una estructura que, por diversas razones, puede ser utilizada también para la docencia:

*“... a ella le corresponde dar la asignatura de psicología, y si no filosofía...”*

Sin embargo, y pese a que recientemente se ha aumentado a una hora semanal, dicen estar desorientados en la concreción de esa medida, tanto los orientadores/as como el profesorado. Lo mismo ocurre con los cambios respecto al currículo y, en concreto a los modelos de programación y evaluación por competencias. El hecho de que las ordenanzas tengan un carácter prescriptivo se vive como una conculcación de la autonomía del Centro, así como la posibilidad de que el diseño de esa formación la busque el propio Centro;

*“... ha llegado una normativa que nos dice que lo tenemos que hacer así, nada más. Entonces se carga la autonomía del Centro, el que el centro diseñe una formación buscando apoyo donde quiera, Berritzegunes donde sea, para que eso se pueda hacer. Claro, el profesorado nos viene a preguntar a nosotros (directores/as)”.*

En cualquier caso, señalan que con la LOE la acción tutorial puede entenderse de una manera más amplia al incluir la necesidad de la tutoría de grupos. Sin embargo, dicen carecer de la formación necesaria para llevarla a cabo, y que un curso de capacitación pedagógica no resuelve el tema

En definitiva, la labor de la orientación en los centros no está definida. Cada centro hace lo que puede, y la figura del orientador/a en la secundaria transita entre tareas difusas tareas difusas de facilitar, contactar, hacer de puente,...lo que hace que se diluya su función

**b) La dimensión teórica de la intervención orientadora en un sentido más amplio.**

Como área integradora de todo el sistema educativo, considerada como un derecho más que como un servicio, basada en el desarrollo de las competencias personales y profesionales del alumnado de modo que la acciones orientadoras son comunes a todo el equipo de docentes y, por tanto, implica coordinación y trabajo en equipo.

Desde esta dimensión, las valoraciones que realizan más que a una progresiva impregnación del concepto de orientación que subyace, podríamos decir que se ha dado una involución. La intervención parece responder a un modelo de orientación primario, ejercido por especialistas, “en solitario”, a la antigua usanza, sin espacio para ejercer la función de ser el agente de cambio y dinamizador de los proceso en el centro que promueve el concepto actual.

*“la orientación como acción coordinada, integradora de todo el sistema educativo, en la que los orientadores tiene su espacio como especialistas, técnicos eh, en sentido mas amplio que el tema de los itinerarios, con una parte de elaboración dentro del plan de orientación de manera que algunas acciones las desarrollan los técnicos, otras acciones se desarrollan en el espacio de tutorías, pero una visión más de orientación para la vida, las competencias que hoy en día tienen que ir desarrollando a nuestros jóvenes, son acciones comunes a todos a todo el quipo de docentes, ahí no se si ha traído mucho cambio ”*

*“Se supone que, si es un derecho ahí, tiene que estar, los programas tienen que estar impregnados por la función de orientación y me imagino que ahí decides, esto esta vinculado con la función del profesorado y si el profesorado no es sensible a esta función porque lo desconoce, porque lo que sea, pues entonces ahí esto esta impermeable.”*

*“quiero decir, la gente está en sus clases, hay poco tiempo para*



*dinamizar”*

No obstante, el mantenimiento de un concepto restrictivo de la orientación, no es generalizable, puesto que, según señalan los orientadores depende de los centros y del talante de cada profesional educador. Con todo, la perspectiva educativa y social de la orientación parece no estar asumida por los docentes como parte de su función, y en consecuencia, las relaciones profesionales entre docentes y orientadores distan mucho de responder a un modelo colaborativo, en el que la coordinación y el trabajo en equipo son la base de la intervención orientadora en el sistema educativo.

*“la cuestión es que el concepto que hay sobre orientación en algunos años, en algunos centros y en algunas personas, ha sido una visión muy reduccionista de lo que es la orientación”.*

*“La gente no se considera educadora eh, han invitado más de una vez, todas estas...pues de papel de activos como orientadores en el cambio social en la superación desigualdades... O sea, que a nosotros nos parece como que tenemos, un papel importante, en dinamizar todo eso en generar conciencia de ciudadanía y todo eso...¿no? bueno pues la gente me miraba como diciendo, esta de que va. O sea, eso será ella, que va de eso. ....*

*“Porque ahí, yo creo que se confunden ciertas cosas. Una cosa son las que me parece estupendo y otra cosa son, las relaciones profesionales que aunque las personas seamos las que nos relacionemos eh, creo que son ámbitos diferentes de relación. Trabajar colaborativamente se entiende como llevarte bien, decir que, que bien me llevo yo y entonces digas lo que digas tú, pues como me llevo bien contigo pues eh, voy a seguir adelante. ¡No! ¡No quiere decir eso!”.*

*“Hay centros donde es mas fácil, pero la tendencia es que el tema de NEEs, es un tema de, de los de educación especial y, y los de área o el tutor o la tutora no tienen mucho que ver, en ese sentido no ha variado.)*

Efectivamente, uno de los resultados destacados del discurso emitido por los directores de centro, y que viene a coincidir con las valoraciones realizadas por los orientadores de centro, es que la importancia que se otorga a la orientación, personalizada en la figura del orientador, depende de los centros, de la implicación del equipo directivo

*“En nuestro centro, por reglamento del gerente interno, el orientador es miembro nato del equipo directivo. Pensamos que.... que es una figura absolutamente imprescindible y que tiene que estar integrado.”*

*“Pero... la percepción de los orientadores la de, en un despacho, mucho más alejado del resto del centro, ahí colocado y... bueno... eh, la relación jerárquica, nuestro caso es con el jefe de estudios. El dueño del profesor, por decirlo de alguna manera, es el jefe de estudios y el proceso es del orientador”*

También, depende de la actuación e implicación en los procesos del orientador u orientadora en su relación con el profesorado-tutor:

*“Los tutores, por ejemplo, en esta relación tan cercana se, se quejan, muchas veces yo tengo que... antes cuando dábamos una hora de tutoría lectiva todas las semanas, es que este no nos da más que una hoja. Y con una hoja por ejemplo hay que llenar toda la hora. Quiero decir que es fundamental”*

Y por supuesto, de las medidas, facilitadoras o limitadoras, que establece la administración, de manera que sea viable el trabajo en equipo y la coordinación que requiere la actividad orientadora.

*“Eso era antes. En estos momentos no hay para nadie, no hay hora lectiva de tutoría. Por lo tanto estamos en la situación en que no hay manera posible de que el orientador se junte con el tutor, a no ser que en el centro lo organicen de tal manera”.*

Entre los factores que el colectivo de orientadores valora como carencias que no favorecen la intervención colaborativa, podemos señalar:

- El desconocimiento y falta de formación del profesor de área, por ejemplo, respecto a las Adaptaciones Curriculares Individuales (las ACI)

*“Y a veces pues están abiertos, son receptivos a esa formación informal que podemos hacer en el trabajo con ellos sobre un niño de NEEs. Y otras veces no son receptivos y no quieren ni saber, entonces se va a plantear quien hace el ACI, ¿no? ... El ACI, si sirve, pero se hacen para rellenar el expediente”.*

- La inestabilidad de las plantillas, que no permiten dialogar sobre prioridades y llegar a acuerdos

*“Un porcentaje alto de personas estables, si hay un rodaje en el tiempo, pues si al inicio no había un acuerdo pues acabar habiendo un acuerdo para que las cosas se hagan bien. Pero claro, si cada año cambia un porcentaje grande de las personas que, que forman parte de ese equipo y tienen que tomar decisiones y llevarlas acabo, pues eso también supone un problema pero también hay centro en los que, pues la figura del*

*orientador no es estable y... si el orientador tiene que dinamizador de muchas cosas y mantenerlas en el tiempo pues lógicamente acaba y vámonos, ¿no? “*

- la falta de concreción de las leyes y ausencia de directrices claras fundamentalmente sobre los aspectos de índole pedagógica de cara a la aplicación de los cambios del marco normativo.

*“..es muy general la normativa. O sea, la normativa te permite que en un centro todo el mundo haga orientación y de alguna manera se llegue a dar respuesta a todas esas situaciones, el hecho de que la LOE eh, plantee cosas distintas a la LOGSE en cuanto a la promoción, eso lo tenemos todos en cuenta rápidamente. Pero, en cuanto a otras cuestiones más pedagógicas o mas de trabajo directo...de cómo plantear y a nivel metodológico y tal, como trabajar ciertas cosas. Eso no llega”*

*“Esto es lo que tenéis que hacer, Esto es lo que la escuela tiene que poner en marcha, no termina de llegar, llegan cosas, llegan Supuestamente son los servicios de apoyo pero no...Yo no creo que, los servicios de apoyo tienen claro que es, es su función”*

Como apreciación final, cabe señalar que en el mejor de los casos, un equipo directivo que valora la orientación, tiene capacidad para liderar los proyectos y planes de orientación del centro, si bien recae la responsabilidad del diseño, aplicación y dinamización en la figura unipersonal del orientador u orientadora.

#### *1.4.2. Funciones que desempeña el colectivo de profesionales de la administración, equipos de apoyo e inspección.*

Los servicios de apoyo externo, actuales Berritzegunes, al igual que los primeros servicios, los CARs y posteriormente reestructurados, los denominados COPs, cumplen una función de nexo entre la administración y el centro educativo. Si bien la estructura organizativa y funciones han ido cambiado en función de las necesidades de adaptación a los cambios normativos y de las perspectivas de la administración, en esencia son servicios constituidos por equipos multiprofesionales de ámbito zonal-provincial y en gran medida creados como un recurso de apoyo para ir dando forma a la orientación en de los centros educativos.

La prospectiva de futuro de los servicios de apoyo se realiza desde el 2001, año en que se crearon los Berritzegunes. Desde entonces, el cambio más relevante que se ha dado,

según las manifestaciones obtenidas mediante entrevista al ex-viceconsejero de Educación, es que entran en el sistema por la determinación de la Ley de cuerpos docentes. Actualmente, con la promulgación de la LOE (2006) y el nuevo discurso de competencias se plantean en la administración la necesidad de crear un Berritzegune Central.

Por su parte, el colectivo de profesionales de los Berritzegunes ve con incertidumbre el futuro de las funciones de apoyo a la orientación en los centros educativos. Mientras los anteriores servicios, los COPs, tenían la figura del orientador para cada zona, los Berritzegunes únicamente cuentan con una orientadora para toda la comunidad autónoma. Además, cuestionan que a los asesores de etapa, profesionales especializados en las diferentes área curriculares, se les encomiende las funciones de orientación en los centros, si bien, si en los servicios existen profesionales con un perfil de orientación son los que en la práctica desarrollan la función.

*“En este momento dentro de lo que es el berritzegune teóricamente debería de dar respuesta cualquier asesoría de secundaria, le toca como función al asesor de etapa que sea de tal”*

*“Hay tantos asesores por zona, tenemos consultores, nosotros tenemos orientadores pero ¿el apoyo, el seguimiento, la orientación, la formación realmente puede llegar a través de un profesional que sabe matemáticas?”*

*“Pero bueno es bastante absurdo que eso lo coordine pues un asesor de ESO de etapa secundaria que puede ser pues biólogo por ejemplo, pero”.*

*“Es lo mismo un berritzegune donde hay una orientadora y donde el seminario de orientación lo lleva asesora de etapa de ciencias. ¿Eh? porque por función le corresponde y eso a veces limita mucho.*

*“Si entre el equipo del berritzegune hay gente que tenga un perfil de orientador porque es orientador o orientadora y tal pues ocupe la plaza que ocupe se ocupa de esa tarea, aunque por definición no le tocara, no sé cómo decirlo eh? entonces en la práctica no es así en nuestro caso, entonces que hacemos una tarea de suplencia, entonces eh?”*

En cuanto a las **funciones y tareas de orientadoras que desempeña el colectivo de Asesores de Etapa**, los resultados del análisis del discurso emitido por el grupo de discusión indican que se dirigen a dar respuesta a las demandas de formación y asesoramiento, tanto de los consultores u orientadores de primaria, como de los orientadores de los centro de secundaria.

Con los **consultores y consultoras**, desarrollan sus funciones básicamente en dos áreas de intervención orientadora:

- El área de la atención a la diversidad y de las necesidades educativas

*“...si, si existe clarísimamente una respuesta a las necesidades educativas especiales a través de los equipos de asesores de necesidades educativas especiales eh? En el servicio de apoyo diríamos que tienen su trabajo bastante centrado en lo que llamamos atención a la diversidad coordinando de alguna manera los equipos de necesidades educativas especiales. Es por ahí por donde reciben la mayor parte de la formación y, por tanto, las demandas y también eh?”*

- El área de la orientación educativa, relacionada con la organización de la acción tutorial y el asesoramiento en la elaboración de los planes de orientación y tutoría:

*“En algún otro momento pues donde si se les ha dado una respuesta a través de asesores o asesoras de primaria que también tenían casualmente ese perfil de orientación no? y que han hecho planes de orientación y acción tutorial. Y entonces eso yo creo que en primaria es muy claro que si ha habido una forma de responder ¿no?”*

Con los **orientadores y orientadoras de secundaria** las demandas que les realizan y, por tanto, las funciones y tareas que desarrollan las delimitan a las siguientes actuaciones:

- Proporcionar información sobre programas, sobre materiales, sobre normativa vigente y recorridos, itinerarios, y
- Proporcionar un espacio de encuentro y de trabajo entre los profesionales orientadores y orientarles en los procesos.

*“En nuestro entorno básicamente un lugar de encuentro y*

*básicamente información eh? información sobre programas sobre normativa vigente eh, sobre recorridos, materiales, bueno un poco yo hablo de nuestra experiencia y creo que luego ya repartido”*

*“Orientar a los orientadores en los procesos, o llevar un mintegi (un seminario) de orientadores, que se supone que un seminario es un lugar de trabajo entre iguales“*

## VI. OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA RESULTANTE DEL CAMBIO

### 1. Valoración del sistema en función de la capacidad de responder a necesidades y demandas

En cuanto a las valoraciones sobre el resultado del sistema de orientación LOGSE, se perciben con cierta insatisfacción la falta de asignación de recursos para llevar a la práctica las buenas intenciones de la ley, así como el cambio de discurso que supuso la ley en lo referente a la acción tutorial, que estuvo un tanto desligado de la realidad educativa.

El discurso, tal y como manifiesta uno de los expertos entrevistados, no se correspondía con el perfil del profesorado, que en el caso de Secundaria no tenía formación en orientación y acción tutorial; lo cual dificultaba la tarea de dinamización atribuida al profesional de la orientación con respecto al profesorado-tutor.

*“No, porque no hay ni difusión de ley, ni de recursos para llevarlo a cabo.”*

*“Esto es lo que tenéis que hacer, esto es lo que la escuela tiene que poner en marcha! no termina de llegar, llegan cosas, llegan las cosas que inspección hace que nos lleguen... pero las cuestiones más pedagógicas y así no llegan, porque yo creo que la administración no tiene quien cumpla esa función.”*

*“Pero luego, todo el desarrollo y todas las medidas que haya que adoptar para llevar a ley, a mí me parece que no, que no...”*

Con respecto a las valoraciones sobre la comparación de los sistemas LOGSE- LOE, recogidas en los grupos de discusión, se observa que los núcleos de contenidos giran en torno a dos ejes: por un lado, encontramos reflexiones realizadas en torno a la profesión de orientación de forma directa; y por otro, aspectos paralelos que están relacionados con la orientación, y, apreciaciones más generales sobre las reformas de los sistemas educativos.

### ***1.1. Comparación LOGSE-LOE: Valoraciones sobre los cambios relativos al desarrollo de la orientación (pedagógica)***

Se encuentran opiniones diferentes, referidas a matices que reflejan, por un lado, que el desarrollo de la orientación dentro de los centros ha variado poco durante la vigencia de la LOGSE y la puesta en marcha de la nueva; sin embargo, los asesores de territorio manifiestan que la nueva ley ofrece más posibilidades de apertura, y que permite orientar en los centros de forma más amplia. Tal y como recogemos en el siguiente párrafo, en su opinión, una lectura simplificada de la LOGSE, hizo que la función de orientación quedase reducida a un compromiso escueto con la acción tutorial.

*“...las funciones del departamento sí son de asesorar el centro y dinamizar... y cursar todas esas cosas, pero después si vas a la concreción de la figura del orientador, de nuevo se restringe muchísimo a la acción tutorial, pero entendida de una manera muy escueta, no de una manera amplia que yo creo que con la nueva ley se puede, o sea con la LOE se puede entender de una manera más amplia....”*

Sobre la acción tutorial, por otro lado, señalan que ésta queda infravalorada ante los saberes científicos, ya que según el reparto de horas que realiza la LOE, se le ha restado tiempo a la tutoría para aumentar otras áreas.

Pero, además de cuestiones vinculadas a los contenidos de la orientación, encontramos que reflejan cambios sustanciales que coinciden con la implantación de la nueva ley y que tienen que ver con la organización de los profesionales de la orientación.

Durante la LOGSE existía un coordinador por cada territorio ubicado en el IDC (Instituto de Desarrollo Curricular) que trabajaba con orientadores técnicos que desarrollaban la orientación desde los COPs (Centros de Orientación Pedagógica), que a su vez, atendían a orientadores de centros escolares de secundaria de una circunscripción. Con la reconversión de los COPs en Berritzegunes, (coincidente, casi, con la introducción de la nueva ley), desaparecen los orientadores de los centros de apoyo, y se refuerzan los departamentos de Orientación en los centro educativos. Se decide mantener solo un orientador por territorio.

*“...en esta plaza de orientador con el cambio de COPs (Centros de Orientación Pedagógica) a Berritzegunes (Centros de Innovación) desaparecen los técnicos y surge un asesor por provincia.”*



Como consecuencia de esta remodelación, se aprecia el hecho de aumentar los recursos en los departamentos, pero queda muy latente la ausencia de la función que realizaba el orientador del COP: la coordinación entre orientadores de centro.

En cuanto a los aspectos organizativos de la profesión de orientación, se señala que fue un cambio significativo durante la LOGSE el hecho de asignar orientadores en las etapas de infantil y primaria, aunque con un nombre distinto, el de consultor. Los consultores eran y siguen siendo maestros con una formación añadida específica al perfil para ejercer la orientación educativa. En los grupos entrevistados recalcan como una decisión acertada la creación de estas figuras, y valoran positivamente el que se mantengan durante la LOE.

Los técnicos de orientación opinan que, para los orientadores actuales, los contenidos de la orientación están más claros, más precisos y más valorados. Sin embargo no precisan si estas apreciaciones se refieren a la influencia de la nueva ley o a la trayectoria recorrida hasta la actualidad en lo referido a la profesión de la orientación, especialmente en los centros educativos. Además, se valora positivamente la presencia de la evaluación, más constante, más sistemática y obligatoria en la ley actual.

Sin embargo, también hemos encontrado, como anunciábamos en el inicio del apartado que hay quien opina que los cambios reales vinculados a la orientación han sido mínimos, pero apuntan otras modificaciones relacionadas con otros aspectos de la educación pero que afectan al trabajo del orientador. Ilustramos esta afirmación con una cita de una *Orientadora de centro*.

*“el tema de la promoción..., nuestra labor sí que ha sido reajustar un poco las cuestiones que hacíamos en el acompañamiento de las familias...a los alumnos y a las tutorías en la toma de decisiones de itinerarios educativos. Creo que la función orientadora se ha visto más afectada por cambios generales que conlleva esa ley, que cambios que propone para la orientación”.*

### ***1.2. Comparación LOGSE-LOE: Valoraciones sobre otros cambios generales que afectan a la orientación***

En primer lugar se alude a los cambios en la promoción del alumnado; señalando que esto les afecta directamente ya que realizan tareas de orientación en itinerarios, vinculados a la orientación profesional. Además se refleja con claridad la inquietud sobre la formación del profesorado.

Así, una de las novedades de la LOE es que organiza el currículo por competencias. Según los informantes de este estudio, el profesorado no comprende el alcance de esta novedad y tiende a realizar lo que estaba haciendo antes de la nueva ley. De la misma manera que la LOGSE sí previó una formación específica para los nuevos conceptos, la LOE no lo hace, al menos de manera tan explícita y esto supone o puede suponer una demanda añadida al departamento de orientación. Remarcan el papel de la formación de los docentes como una demanda crucial, significativa y, tal vez, la más importante. Según los orientadores entrevistados, las leyes no trascienden a las aulas. Las leyes cambian pero los profesores no.

*“.....cuestiones pedagógicas o de trabajo más directo sobre como plantear las metodologías dentro del aula, eso no llega desde las leyes”*

Un ejemplo que confirma esta idea es que una PT (Pedagogía Terapéutica) manifiesta que a menudo tiene la ocasión de presenciar elaboraciones de ACIs (Adaptaciones Curriculares Individualizadas), rápidas, superficiales y puramente burocráticas. Aunque valora el recurso del programa individualizado, su mal uso está muy extendido por encima de unas normativas u otras.

Otra de las observaciones que recogemos y que nos ha parecido interesante es la lectura que realiza una orientadora de centro en la que apunta que la LOGSE planteaba la compensación educativa, mientras que la LOE pretende la equidad. Sin embargo, añade que ambas son insuficientes porque no se enfrentan a la reducción de las desigualdades sociales y subraya que aunque, sin ser suficiente, la iniciativa de impartir la educación para la ciudadanía resulta muy valiosa.

## VII. PROSPECTIVA: PREVISIÓN DE NUEVOS CAMBIOS O REAJUSTES DEL SISTEMA VIGENTE

Coincidiendo con los momento finales de redacción de este informe, constatamos los cambios en la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Apoyo a la formación e Innovación Educativa Berritzegunes, anunciados por la Administración en el año 2007 y dotados de un respaldo legal en 2009, con la publicación en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV 26 de febrero de 2009) de los 3 decretos referidos a la regulación, relación de puestos de trabajo y readscripción de los Centros de Apoyo a la Innovación, Formación e Investigación del Departamento de Educación del G.V.

El BOPV publica el 26 de febrero los decretos siguientes:

- Decreto 40/2009 de 17 de febrero por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.
- Decreto 41/2009 de 17 de febrero por el que se aprueba la Relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.
- Decreto 42/2009 de 17 de Febrero por el que se establecen los criterios para determinar el personal afectado por las modificaciones en la RPT de los Berritzegunes y se regula el proceso de readscripción en esos centros.

A la luz de los citados decretos, la prospectiva de futuro de los servicios de apoyo se realiza desde el 2007, introduciendo reajustes en la estructura vigente y, posteriormente, en el 2009 procediendo a su regulación. Se procede a la creación de un Berritzegune Central (BC) con sede compartida en Bilbao, Lasarte y Vitoria, que pretende asumir el liderazgo de las áreas curriculares y de los ámbitos de actuación prioritarios de la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco, y cuya función, con respecto al área de Orientación, consistiría en el asesoramiento a los orientadores de centro sin otra estructura intermedia.

Se procede también a la remodelación de los *Berritzegunes zonales* de cada territorio (creados a través del Decreto 15/2001, de 6 de febrero) con el fin de potenciar las asesorías de las distintas etapas que serán las que se ocupen del impulso de los distintos

programas, asimismo, priorizados por el Departamento de Educación. Sin embargo, a los Asesores de Etapa o Referentes, profesionales especializados áreas curriculares, se les atribuye el asesoramiento en el Área de Orientación.

En este sentido, se pronuncia el colectivo de profesionales de los Berritzegunes, que ve con incertidumbre el futuro de las funciones de apoyo a la orientación en los centros educativos. Mientras los anteriores servicios, los COPs, tenían la figura del orientador para cada zona, los Berritzegunes, tras la remodelación, únicamente cuentan con una orientadora para toda la CAPV. Asimismo, cuestionan que a los asesores de etapa se les encomiende las funciones de orientación en los centros; sin embargo, si en los Berritzegunes existen profesionales con un perfil de orientación son los que en la práctica la llevan a cabo.

## VIII. CONCLUSIONES

### 1. Factores que incidieron en el cambio

No puede decirse que la Comunidad Autónoma Vasca (CAPV) optará por cambiar o aplicar un sistema de orientación y apoyo a la escuela distinto al de la LOGSE (1990).

Entre otros factores, en esa época el modelo estructural existente en la Comunidad como los supuestos educativos de la Administración sintonizaban con la nueva Ley Educativa de 1990, por lo que puede decirse que la Administración fue adaptando la configuración de las estructuras organizativas de los servicios de Orientación y apoyo de la CAPV, emprendida y gestada durante la década de los años 80 del s.XX, a las características y exigencias de la LOGSE.

### 2. Proceso de diseño e implantación de nuevas políticas públicas de Orientación y apoyo a la escuela.

El proceso de cambio, de readaptación a las prescripciones de la LOGSE, es asumido como continuidad, en coherencia con el desarrollo de la nueva configuración del sistema de Orientación establecida en la CAPV, tras la creación **en 1988** de los denominados **Centros de Orientación Pedagógica – Pedagogi AholkularitzaTegiak (COP/PAT)**, en los que se generó una profunda reflexión sobre los principios y contenidos que la LOGSE trataba de impulsar.

Los COP/PAT se convierten en auténticos referentes de la implantación de las nuevas políticas de orientación y apoyo a la escuela en sus diversas vertientes de asesoramiento, formación, intercambio de experiencias y de aportación de recursos:

- Reforzaron su estructura orgánica, incorporando colaboradores con labores de asesoramiento de las diversas etapas y áreas del currículo.
- Se dotó de Orientadores en todos los centros de Secundaria; y en las etapas de infantil y primaria de Consultores, que eran y siguen siendo maestros con una formación añadida específica al perfil para ejercer la orientación educativa.

Con la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993, y de la Ley de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no Universitaria se establece un marco normativo propio que permite la configuración de una escuela pública vasca que consolidó los Servicios de Apoyo a la Educación, los COP/PAT, colaborando con los centros docentes durante toda década.

### **3. Grado, contenido y sentido del cambio en el sistema de Orientación y apoyo a la escuela.**

Con respecto a las estructuras externas, cabe destacar que la paulatina dotación de orientadores, consultores, y profesorado de Pedagogía Terapéutica en todos los centros de Secundaria ha sido uno de los factores que llevaron a la Administración a la creación de una nueva estructura en el año 2001, los denominados Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune). El cambio más relevante para la orientación en esta nueva estructura es que desaparece el Técnico de Orientación en cada servicio de apoyo y surge en su lugar el o la Asesora del Área Orientación. La orientación pasa a ser función del asesor de etapa., (profesionales especializados en diferentes áreas curriculares) quedando muy latente la ausencia de la función que realizaba el técnico/a del COP: la coordinación entre orientadores de centro.

Con carácter general, se observa que las estructuras externas generadas a lo largo del tiempo desde la aplicación de la LOGSE, han ido gestándose sin una idea clara de la función de la orientación en los centros. La labor de la orientación en los centros no está definida. Cada centro hace lo que puede, y la figura del orientador/a en la secundaria transita entre tareas difusas de facilitar, contactar, hacer de puente,...lo que hace que se diluya su función.

En el año 2007, tras la promulgación de la LOE (2006) se inicia el proceso de reestructuración de los Berritzegunes que culmina en 2009 con la creación de una nueva estructura externa, denominada “Berritzegune Central” en los que se mantiene que el Apoyo a los centros en el Área de Orientación lo lleven a cabo los Asesores de Etapa denominados Referentes de centro.

Con respecto a la estructura interna, es de destacar la ausencia de un marco legal específico y de rango superior (Decreto, Orden) que regule la orientación en los centros, aunque la orientación se mencione en muchas normas de manera colateral: en las circulares de comienzo de curso, en toda la normativa sobre ACNNEE, en las normas

sobre atención a la diversidad -Diversificación curricular, PCPI, etc.- y también en otras de carácter general (Orden que regula la evaluación, etc.).

Debido a esta falta de normativa específica la inmensa mayoría de los centros ESO se rige por la Resolución de Comienzos de Curso, donde se explicita su composición.

Bien por el carácter general de las funciones del Departamento, bien por la ausencia de un modelo de intervención promovido desde el Departamento de Educación de nuestra CAPV, la situación de los Departamentos de Orientación en los Centros es muy variada, tanto en su organización como en las funciones y tareas que desempeñan

#### **4. Modelo teórico que subyace al modelo institucional**

El modo de trabajo de muchos orientadores/as se aproxima al modelo de intervención colaborativo, desde un enfoque “educacional constructivista” en el que la función asesora a los distintos agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del contexto en el que éste se da, va sustituyendo a la intervención puntual sobre el alumno/a con dificultades. Aún así, la perspectiva educativa y social de la orientación, basada en el desarrollo de las competencias personales y profesionales del alumnado, parece no estar asumida por los docentes como parte de su función, y en consecuencia, las relaciones profesionales entre docentes y orientadores distan mucho de responder a un modelo de colaboración en el que la coordinación y el trabajo en equipo son la base de la intervención orientadora en el sistema educativo.

Se observa que la composición de los DO refuerza un modelo “asistencial” “remedial” o “correctivo”, y dificulta la visibilidad de la cara más innovadora y proactiva de la orientación a la que la LOGSE, y posteriormente la LOE y la Ley de la Escuela Pública Vasca, definen como factor de calidad de la enseñanza.

#### **5. Valoración del cambio por parte de los destinatarios**

El desarrollo de la orientación dentro de los centros ha variado poco durante la vigencia de la LOGSE y la puesta en marcha de la nueva LOE;

El modelo vigente está, en general, poco valorado. Los Departamentos de Orientación Secundaria están poco regulados, y descoordinados con las estructuras externas.

Los Berritzegunes-estructuras externas- han sufrido una progresiva desacreditación como espacios de innovación, formación, apoyo y mejora. Sus actuaciones no parecen responder a las demandas de los centros, ni de los orientadores, sino a las directrices políticas del Departamento de Educación, cumpliendo una función de nexo entre la Administración y el centro educativo. Todo ello hace que se cuestione su funcionalidad y existencia.

La falta de concreción del sistema establecido en una normativa específica, así como la ausencia de directrices claras sobre aspectos pedagógicos para la aplicación y reajuste de los cambios del marco normativo es una constante señalada por los diferentes informantes.

En general, los informantes coinciden en que se ha producido una disminución de los recursos de coordinación, tanto de zona como en cada territorio. Junto a esto, la mencionada ausencia de normas de rango alto (Órdenes o Decretos) que regulen específicamente la orientación se interpretan como indicadores de un menor compromiso de la Administración con la orientación en los últimos años.

## **6. Fortalezas y debilidades del sistema de Orientación**

Uno de los puntos más destacados y valorados positivamente es la creación de la figura del consultor en las etapas infantil y primaria, dentro del marco de desarrollo de la LOGSE y su mantenimiento con la LOE.

También se considera que el sistema vigente ofrece más posibilidades de apertura, que permite a los asesores de territorio orientar en los centros de forma más amplia.

Es de destacar la progresiva implicación por parte de los equipos directivos, que se considera fundamental para el desarrollo de la figura, tareas y funciones de la orientación en los centros.

Por el contrario, las relaciones profesionales entre docentes, tutores y orientadores distan mucho de responder al modelo colaborativo de trabajo en equipo.

Se subraya la falta de formación, inicial y continua, para las y los orientadores. Parece que la intervención orientadora se desarrolla mejor en la educación primaria que en la



secundaria; la razón puede deberse al hecho de una mayor asunción de las tareas tutoriales y de orientación por el profesorado de primaria.

El papel de la formación de los docentes es una demanda crucial, significativa y, tal vez, la más importante. De la misma manera que la LOGSE sí previó una formación específica para los nuevos conceptos, la LOE no lo hace, al menos de manera tan explícita y esto supone o puede suponer una demanda añadida al departamento de orientación.

### **7. Prospectiva tendencias de cambio a corto y medio plazo**

De la dotación de un Técnico de orientación en 1985 en los CAR y posteriormente al incremento de éste Técnico en todos y cada uno de los servicios externos de los COPs de 1988, se pasa a suprimir la figura del Técnico en los Berritzegunes de 2001 adjudicando la función orientadora a los asesores de etapa (profesorado especializado en áreas curriculares) de estos servicios, para llegar a incorporar una única Asesoría del Área de Orientación en el denominado “*Berritzegune Central (BC)*” creado en 2009 el cual se incorpora a red de *Berritzegunes Zonales* en los que se mantiene que el Apoyo a los centros educativos en el Área de Orientación lo lleven a cabo los Asesores de Etapa denominados *Referentes* de centro.

Sin embargo, a estos Asesores de Etapa o Referentes, son a quienes, junto con el asesoramiento en las áreas curriculares, se les atribuye el asesoramiento en el Área de Orientación sin que para ello deban poseer formación-titulación-cualificación especializada alguna en Orientación Educativa y Profesional.

La situación actual es de incertidumbre y preocupación respecto al desarrollo e impulso de la Orientación en un futuro, tanto por quedar estructuralmente y competencialmente ubicada en el Berritzegune Central, y consecuentemente, reducida a un único asesor o asesora para toda la CAPV, como por la ausencia de previsión de medidas y recursos humanos que den cobertura profesionalizada a los centros educativos.

# Anexos

## CASTILLA-LA MANCHA

Asunción Manzanares Moya (Coord.) y José Sánchez Santamaría  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## 1. Abreviaturas.

A lo largo del informe se hace uso de multitud de abreviaturas. Por este motivo, seguidamente se recogen todas ellas, identificando su significado por orden alfabético. El lector debe tener en cuenta que se dan denominaciones distintas para el mismo servicio, recurso o función, debido al criterio temporal diacrónico que inspira gran parte del informe.

- ACACI: Alumnado Con Altas Capacidades Intelectuales.
- ACNEAE: Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.
- ACNEE: Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales.
- AL: Maestro de Audición y Lenguaje.
- ALU: Alumnos.
- ANPE: Sindicato Independiente de Enseñanza
- ART.: Artículo.
- ATE: Auxiliar Técnico de Educación.
- B: Bachillerato.
- BM: Banco Mundial.
- BOE: Boletín Oficial del Estado.
- C': Currículum.
- CAI: Centro de Atención a la Infancia.
- CDIAT: Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana.
- CE: Constitución Española.
- CEE: Centro de Educación Especial.
- CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria.
- CEP: Centro de Profesores.
- CEPA: Centro de Educación de Personas Adultas.
- CESO: Centro de Educación Secundaria Obligatoria.
- CIDE: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- CLM: Castilla-La Mancha.
- CONCAPA-CLM: Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Castilla-La Mancha.
- CONFAPA-CLM: Confederación de Federaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos y de Familia de Castilla-La Mancha.
- CP: Centro de Profesores.
- CPR: Centro de Profesores y Recursos.
- CRA: Centro Rural Agrupado.
- CRAER: Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.
- CRIE: Centro Rural de Innovación Educativa.
- CTROADI: Centro Territorial de Recursos de Orientación, Atención a la Diversidad e Interculturalidad.
- DD.: Decreto.
- DG: Dirección General.
- DO: Departamento de Orientación.
- DOCM: Diario Oficial de Castilla-La Mancha.
- EAEHD: Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria
- EALI: Equipos de Atención Lingüística a Inmigrantes
- EE: Educación Especial.

- EI: Educación Infantil.
- EIS: Equipos de Inspección.
- EOAP: Equipo de Orientación y Apoyo.
- EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- EP: Educación Primaria.
- EPA: Educación de Personales Adultas.
- ES: Educador Social.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- EU: Unión Europea.
- FPP: Formación Permanente del Profesorado.
- FRECCOO: Federación Regional de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- GD: Grupo de Discusión.
- HAB.: Habitantes.
- I+D+I: Investigación, Desarrollo e Innovación.
- IES: Instituto de Educación Secundaria.
- IESO: Instituto de Educación Secundaria Obligatoria.
- LGE: Ley General de Educación.
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad en Educación.
- LODE: Ley Orgánica de Derecho a la Educación.
- LOE: Ley Orgánica de Educación.
- LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- NCDA: National Career Development Association.
- OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.
- OEP: Orientación Educativa y Profesional.
- OEP-CLM: Orientación Educativa y Profesional en Castilla-La Mancha.
- OM: Orden Ministerial.
- PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial.
- PEC: Proyecto Educativo de Centro.
- PFPP: Plan de Formación Permanente del Profesorado.
- PGA: Programación General Anual.
- PGS: Programa de Garantía Social.
- PIB: Producto Interior Bruto.
- PIMO: Plan de Innovación y Mejora de la Orientación.
- PIPOE: Programa de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa.
- PM-ESO: Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria.
- POC: Plan de Orientación de Centro.
- POZ: Plan de Orientación de Zona.
- PRO: Plan Regional de Orientación.
- PROA: Programa de Acompañamiento Escolar.
- PT: Maestro de Pedagogía Terapéutica.
- PTI: Plan de Trabajo Individualizado.
- PTSC: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.
- ROC: Reglamento Orgánico de Centro.
- RR.DD: Real Decreto.
- SOEV: Servicio de Orientación Educativa y Vocacional.
- TCI: Tecnologías de la Comunicación y la Información.
- UCLM: Universidad de Castilla-La Mancha.
- UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UO: Unidad de Orientación.

## 2. Glosario.

La intención de facilitar la lectura y comprensión ajustada de la información del informe nos ha llevado a realizar una selección de términos importantes vinculados con la especificidad de la política de orientación y apoyo a la escuela en Castilla-La Mancha, a saber:

- **Centros de Profesores** (CEP [Orden de 8 de marzo de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de profesores en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): tienen como finalidad *“el desarrollo de planes de formación permanente del profesorado y el asesoramiento e impulso a los programas institucionales promovidos por la Administración educativa”*. Entre sus funciones se encuentran: colaborar con los CTROADI, facilitar, en colaboración de las estructuras de asesoramiento específico de orientación, la elaboración de los planes de orientación de zona (art. 10 del Decreto 78/2005, de 05-07-2008, por el que se regula la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha). Además, los CEPs están configurados por un Equipo Pedagógico que contará con *“una asesoría de orientación, atención a la diversidad e interculturalidad que colaborará en la coordinación y formación de los DO, UO y CREAM con la presencia de un asesor de orientación”* (art. 18 del Decreto 43/2005, de 26/04/2008, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha).
- **Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural** (CRAER [Orden de 8 de marzo de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): se trata de un recurso integrado en el segundo nivel de orientación del sistema educativo en Castilla-La Mancha, configurado en determinadas zonas rurales para garantizar una respuesta de calidad adaptada a la singularidad de la zona rural (art. 4 y art. 10 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005). Forman parte de la red de formación permanente del profesorado entre cuyas funciones específicas están: colaborar con los centros y la comunidad educativa en el desarrollo de su proyecto educativo; participar en la identificación de las necesidades educativas del alumnado; elaborar o adaptar materiales curriculares; garantizar la coordinación entre los centros docentes y la creación de espacios de convivencia; colaborar con las Administraciones locales y las asociaciones existentes en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades extracurriculares y planes de apertura (art. 12 del Decreto 78/2005, de 05-07-2005).
- **Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad** (CTROADI [Orden de 16 de mayo de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula y ordena el funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): es una estructura de tercer nivel ex novo orientada al asesoramiento especializado para la orientación en

Castilla-La Mancha. Su finalidad es “*garantizar la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional, servir de instrumento de apoyo especializado y complemento de la acción desarrollada por las estructuras específicas de orientación y como centros de recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas específicas*” (art. 11 Decreto 43/2005, de 26-04-2005). Sus funciones generales se resumen en: difusión de la normativa específica sobre los contenidos que le competen; elaboración y adaptaciones curriculares, instrumentos de valoración, préstamos y difusión; colaboración con los EOAP y los DO así como con otras entidades vinculadas con la detección temprana y el asesoramiento sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas; colaboración en la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional; colaboración con los CEP y CRAER asociadas a los ámbitos de actuación; entre otras (art. 12 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).

- **Equipos de Atención Hospitalaria y Domiciliaria** (EAHD [Orden de 30-03-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la atención al alumnado hospitalizado y convaleciente escolarizado en los centros no universitarios sostenidos con fondos públicos, se crean los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria y se ordena la estructura y funcionamiento de los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): son equipos multidisciplinares destinados a “*prevenir y evitar la marginación en el proceso educativo del alumnado, que cursa Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que por prescripción facultativa deba estar hospitalizado o convaleciente y no pueda asistir a clase*” (2º de la Orden de 30-03-2007), integrándose en el segundo nivel de atención educativa, siendo el centro el primer nivel. Su composición “*vendrá determinada por las necesidades de respuesta educativa domiciliaria y hospitalaria*” (6º de la Orden de 30-03-2007), y en su caso, “*en los centros que cuenten con al menos cuatro profesionales dos de ellos deberán pertenecer al cuerpo de secundaria, uno cuya especializada esté relacionada con el ámbito sociolingüístico y otro cuya especializada esté relacionada con el ámbito científico-técnico*” (6º. 3 de la Orden de 30-03-2007). Entre sus funciones la normativa reguladora establece: elaborar un plan de trabajo individual (PTI) en colaboración con el tutor/a y las UO o los DO; asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y su evaluación continua en colaboración con el equipo educativo del centro; colaborar en la adaptación del alumno, y su posterior incorporación al centro educativo; asesorar a las familias con intención de articular su colaboración; planificar estrategias coordinada con el equipo docente del centro y con el personal sanitario; y, elaborar un informe final para el centro educativo sobre los progresos del alumno.
- **Equipos de Orientación y Apoyo** (EOAP [Decreto 43/2005, de 26-04-2005]): “*estructura de coordinación docente responsable de asesorar al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de orientación y de las medidas de atención a la diversidad del centro y de llevar a cabo las actuaciones de atención específica y apoyo especializado*” (art. 52 de la Orden de 25-05-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y

funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha). Estos equipos estarán *“compuestos por los componentes de las unidades de orientación y por el profesorado de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y, en su caso, otros responsables en el diseño y desarrollo de las medidas de atención a la diversidad y la orientación”* (art. 53 de la Orden de 25-05-2007). De este modo, todos los miembros de esta estructura, bajo la coordinación del responsable de orientación, *“trabajarán conjuntamente en el desarrollo de las funciones recogidas en el artículo 9 del Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación educativa y profesional, y de forma específica, en las establecidas en el apartado segundo de la Orden de 15 de junio de 2007, por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación para sus responsables, y en la Resolución de 8 de julio de 2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, para el resto del profesorado de apoyo”* (art. 53 de la Orden de 25-05-2007).

- **Plan de Atención a la Diversidad.** (PAD [Decreto 138/2002, de 08-10-2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): actualmente combinado con el Plan de Orientación de Centro (POC), se trata de *“un conjunto de medidas dirigidas a dar una respuesta educativa adaptada al alumnado del centro en su singularidad a través de un currículo abierto y flexible. Incluye medidas curriculares y organizativas de carácter general, medidas ordinarias de apoyo y refuerzo, y medidas de carácter extraordinario, recogidas en la Programación General Anual”* (art. 6.1 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002).
- **Programas de Diversificación Curricular.** (PDC [Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Obligatoria de Secundaria]): son *“medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, organización) para dar respuesta educativa al alumnado de 16 o más años que por su problemática escolar corre el riesgo de no obtener la titulación al finalizar la educación secundaria obligatoria”* (art. 12.1 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002). Se establece para el segundo ciclo y se accede previa evaluación psicopedagógica (art. 12.2 del Decreto 138/2002, de 08-10-2002). La finalidad de los PDC es la de *“favorecer que el alumnado, que lo precise, alcance los objetivos y las competencias básicas y obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de una organización de contenidos y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica e individualizada, previa evaluación psicopedagógica”* (2º Orden de 04-06-2007). Para ello, *“la tutoría del alumnado de este programa se definirá y realizará de forma personal individualizada y continua y contará con el asesoramiento especializado y prioritario del Departamento de Orientación”* (5º Orden de 04-06-2007).
- **Plan de Innovación y Mejora de la Orientación** (PIMO [Resolución de 12-07-2004, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en Educación y de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se

aprueban las instrucciones para el desarrollo en los centros de educación infantil y primaria el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación Educativa durante el curso 2004-2005]): plan experimental extinguido de un año de duración, aunque se alargó a dos años en algunos casos, se puso en marcha durante el curso 2004/2005 en los CEIP de Castilla-La Mancha. Este plan contemplaba la incorporación de un orientador en determinados centros, y en la zona rural, en algunos CEPR, actualmente denominados: Centros de Profesores. Su finalidad era ofrecer de forma continuada un asesoramiento al alumnado, al profesorado y al resto de la comunidad educativa.

- **Plan de Formación Permanente del Profesorado (PFPP** [Resolución de 24-07-2008, de la Dirección General de Política Educativa]): recoge la *“oferta formativa de la Red institucional de Formación y de aquellas entidades formadoras que tienen suscrito convenio de colaboración con la Consejería competente en materia de educación”* (art. 15 del Decreto 78/2005, de 05-07-2005).
- **Plan de Orientación de Centro (POC** [Resolución de 29 de julio de 2005 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de orientación de centro y de zona en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): plan que *“integra las actuaciones a desarrollar desde la tutoría, la orientación académica y profesional y las acciones de asesoramiento dirigidas a los distintos órganos de gobierno y coordinación del centro, la comunidad educativa y de coordinación con otros centros e instituciones”*; *“forma parte del Proyecto Educativo y se concreta para cada curso escolar en la Programación General Anual”* (art. 15 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).
- **Plan de Orientación de Zona (POZ** [Resolución de 29 de julio de 2005 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de orientación de centro y de zona en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]): mediante este plan se *“define los objetivos y las actuaciones a desarrollar por todas las Unidades y Departamentos de Orientación de los centros docentes, dentro del ámbito que se determine. Bajo las directrices de la Consejería competente en materia de educación; este Plan será coordinado y aprobado por las Delegaciones provinciales correspondientes. El Plan incluirá de forma específica la coordinación entre etapas para facilitar la transición del alumnado y las actividades de formación, innovación e investigación a desarrollar en colaboración con los CEP, los CRAER, en su caso, y con los CTROADI”* (art. 16 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).
- **Plan Regional de Orientación (PRO** [Decreto 43/2005, de 26-04-2005]): se trata de un plan marco *“a elaborar por la Consejería competente en materia educativa, este Plan establecerá las prioridades, los criterios y directrices básicas a desarrollar por los distintos niveles de orientación”* (art. 17 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).
- **Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria (PM-ESO** [Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha]: los objetivos de este plan eran *“prevenir y atajar el fracaso escolar, y aumentar*



*el nivel de motivación, esfuerzo y competencia del alumnado mediante la mejora y el incremento de la dotación de recursos, equipamientos y estrategias que pudieran garantizar a todo el alumnado el desarrollo de sus capacidades” (2º de la Orden de 26 de junio de 2002).*

- **Programa Regional de Absentismo** (PRA [Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y Bienestar Social por la se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar]): la finalidad de este programa *“es la de garantizar la asistencia al centro educativo del alumnado en edad de escolarización obligatoria, estableciendo para ello acciones que anticipen y eviten la ausencia del centro educativo, y actuando de forma inmediata cuando ésta se produzca” (2º de la Orden de 09-03-2007).*
- **Unidades de Orientación** (UO [Orden de 15 de junio de 2005, por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación en los Centros que imparte educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]: integrada en los EOAP, es una estructura específica de segundo nivel de la orientación de apoyo especializado en los centros de educación infantil y primaria, cuya finalidad es la de *“facilitar un asesoramiento especializado a la comunidad educativa para contribuir a la personalización de la educación mediante el apoyo a la función tutorial, el desarrollo de los objetivos establecidos para cada etapa educativa a través de la intervención en procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación académica y profesional” (art. 8 del Decreto 43/2005, de 26-04-2005).*
- **Zona Educativa** (ZE): es la *“unidad básica de organización para la red de centros y para la actuación de los servicios educativos de supervisión y de apoyo a los centros escolares. También se entiende como el ámbito geográfico en el que un conjunto de centros, programas y servicios educativos de supervisión y apoyo escolar hacen una oferta suficiente y adecuada a la zona” (GOBIERNO REGIONAL, 1999:20-21).*

### **3. Agenda de trabajo.**

La agenda de trabajo recoge el conjunto de tareas realizadas por el equipo de Castilla-La Mancha durante el período del estudio, en concreto, desde mayo hasta diciembre de 2008.

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL (MAYO 2008)**

**OBJETIVOS OPERATIVO ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	ORGANIZAR EL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayo primera revisión del proceso de análisis documental sobre la información identificada: tomar decisiones tales como distribución de tareas (valorar tareas que puede asumir becaria), solicitud de documentos técnicos (informes, estudios, etc.) y otras cuestiones de interés.</li> <li>▪ Además de la normativa generada en y a partir de 2005, se decide ampliar el foco de búsqueda a los documentos anuales inmediatamente anteriores a la entrada en vigor del RD que regula el nuevo modelo. La razón de ello es tener un punto de comparación (mínimo) con la situación anterior y, sobre todo, detectar si hubo algún movimiento de anticipación/experimentación de la reforma.</li> </ul>
2	APLICAR EL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL CONSENSUADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se identifica y recopila todo el material que, a priori, parece relevante.</li> <li>▪ Se decide iniciar el proceso con la normativa de rango superior.</li> <li>▪ Se establece un proceso de localización-volcado de información en documento técnico- análisis por parte del equipo. Este proceso se articula conforme al documento a tal efecto elaborado (<i>Procedimiento para el intercambio de documentos y codificación de las versiones de un mismo documento</i>)</li> <li>▪ Esta primera fase el trabajo consiste en la identificación de la información relevante siguiendo fielmente los documentos legislativos.</li> </ul>
3	EVALUAR EL PROCESO DESARROLLADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se considera que este es un trabajo imprescindible para tener un mejor conocimiento del sistema, del que el equipo se beneficiará posteriormente. Es un modo de tener disponible la información para otros usos en el marco del estudio (preparación entrevistas, identificación de contradicciones normativa-aplicación, etc.)</li> <li>▪ Se considera importante, y así se hace, elaborar un documento sobre <i>Abreviaciones y glosario de términos</i> referidos al Modelo regional de CLM.</li> </ul>

- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERALES:**

<b>TAREAS</b>		<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DECISIONES TOMADAS</b>
1ª SESIÓN DE TRABAJO		<b>MAYO 2008</b>	
	1. Identificación de fuentes y tipo de documentos potenciales	<b>14 de mayo 10:30 h -12:30 h Asun / Pepe Cuenca</b>	Se acuerda llevar a cabo una primera identificación de las fuentes y tipos de documentos potenciales para al estudio y, a partir de ahí, establecer criterios de prioridad (importancia para el estudio), adecuación (ajuste al estudio), relevancia (suficientemente informativo) y accesibilidad (facil localización y acceso de los documentos) Asimismo, se acuerda: generar un modelo para documento técnico sobre normativa y trasladar a María José (becaria UICE) la tarea de cumplimentarlo
	2. Primeras valoraciones y opiniones para la organización del análisis de documentos		
3. Primer tratamiento de la información normativa.			
2ª SESIÓN DE TRABAJO		<b>MAYO 2008</b>	
	1. Revisión del trabajo hecho y establecimiento de criterios	<b>28 de mayo 11:00-13:00 h Asun/Pepe Asun/María José (becaria)</b>	Se analiza la utilidad del documento técnico sobre normativa y se valora su generalización a la normativa de rango inferior.  Se identifican lagunas a cubrir con la consulta a otros documentos (como son los RD de Currículo)  Pepe revisa el primer vaciado generado por María José y genera documento para el análisis del RD CTROADI  Asun trabaja con María José el análisis del siguiente paquete de normativa (RD Formación del Profesorado)
	2. Derivación de tareas a María José		
3. Distribución de tareas Asun y Pepe			

<b>TAREA TRANSVERSAL</b>		
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR	Reunión en la UNED para avanzar en la revisión de los indicadores que desarrollan el Protocolo para el análisis documental a partir de la dimensión II (5 de mayo)	Se acuerda enviar calendario a los equipos que ayude a planificar el estudio y, sobre todo, a dimensionar las primeras fases del trabajo de campo.
	Se recibe calendario e instrucciones para planificar el trabajo a realizar entre mayo y julio (12 de mayo)	Se envía a equipo de coordinación material de utilidad para cumplimentar del Análisis Documental, las dos primeras dimensiones del Protocolo metodológico (22 y 27 de mayo)
	24 de mayo Pepe da salida a tal documento	Se envía a equipo COORDINADOR informe de evaluación 06/07 en donde se recogen indicadores del sistema castellano manchego.
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>		
	7-8 de mayo. El equipo asiste a las <i>Jornadas Regionales de buenas prácticas sobre modelos organizativos para la respuesta educativa a la diversidad</i>	Se informa al Delegado de Educación de que este estudio está en marcha. En la presentación de comunicaciones se identifican orientadores/centros de especial interés/utilidad para el posterior trabajo de campo.

- **HITOS PRINCIPALES:**

- SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS (JUNIO 2008).

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL / ESTUDIO DE CAMPO (JUNIO 2008)**

**- OBJETIVOS OPERATIVO ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	CONTINUAR CON EL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tras la identificación y el análisis inicial de la normativa de rango superior, se procede al tratamiento del conjunto de documentos (informes, estudios, publicaciones, memorias, etc.) provenientes de fuentes de relevancia (Administración, Universidad, Asociaciones profesionales, etc.)</li> <li>▪ Se prosigue con el volcado de la información en el <i>documento técnico de análisis</i>, de acuerdo a lo prefijado en el <i>procedimiento para el intercambio de documentos y codificación de las versiones de un mismo documento</i></li> <li>▪ El segundo mes de trabajo consiste en el análisis de la normativa de rango inferior y en la identificación de documentos administrativos y técnicos de referencia para los objetivos pretendidos en el marco del proceso que nos ocupa</li> </ul>
2	DELIMITAR EL ESTUDIO DE CAMPO (ENTREVISTAS/GRUPOS DE DISCUSIÓN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Siguiendo las recomendaciones iniciales del diseño preliminar de estudio sobre el trabajo de campo, y en concreto, en lo referido a las entrevistas y grupos de discusión, se abre un proceso de debate interno en el grupo de Castilla-La Mancha para ir perfilando los términos en los que, de acuerdo a las características propias del contexto de estudio (sistema educativo en Castilla-La Mancha), se puede planificar el trabajo de campo</li> </ul>
3	EVALUAR EL PROCESO DESARROLLADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El equipo de Castilla-La Mancha como un medio de articulación interna y seguimiento externo de las actuaciones derivadas del proceso de trabajo procede a valorar las pautas establecidas, así como los procedimientos de coordinación y realización de trabajo para continuar con el proceso de análisis documental y la delimitación del estudio de campo.</li> <li>▪ La evaluación del proceso seguido pone de manifiesto la necesidad de dedicar más tiempo al análisis documental, derivada esta circunstancia por la dispersión y cantidad de información existente, la cual debe ser debidamente analizada y sintetizada, y de este modo responder a las exigencias propias del análisis documental de los indicadores, como paso previo para una mejor comprensión de las posteriores tareas de investigación</li> </ul>

- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERALES:**

<b>TAREAS</b>		<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DECISIONES TOMADAS</b>
1ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Revisión de los nuevos documentos identificados: normativa específica, estudios, publicaciones, informes, etc	<b>Martes 10</b> <b>11:00 h -12:30 h</b> <b>Asun / José</b> <b>Fac. Ciencias de la</b> <b>Educación y Humanidades</b> <b>(Cuenca)</b>	<p>Se aprueban los cuatro documentos técnicos centrados en el análisis sintético y descriptivo de: a) decreto de orientación educativa y profesional; b) decreto de formación permanente del profesorado; c) decreto de atención alumnos con necesidades educativas especiales; y, d) orden sobre organización y funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) y orden sobre organización y funcionamiento de los Centros Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER)</p> <p>Se aprueban los documentos sobre el glosario de términos y abreviaciones, dando instrucciones para continuar en su elaboración</p> <p>Se dan pautas para continuar con el proceso de análisis documental y se debaten las primeras pautas para el diseño del estudio de campo</p>
	2. Valoraciones y opiniones para la organización del análisis de documentos nuevos identificados		
	3. Tratamiento e integración de la nueva información normativa y de otros documentos		
2ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Revisión del trabajo hecho y de criterios de trabajo	<b>Martes 24</b> <b>11:30-13:00 h</b> <b>Asun/José</b> <b>María José (becaria)</b> <b>Fac. Ciencias de la</b> <b>Educación y Humanidades</b> <b>(Cuenca)</b>	<p>Se diseñan las primeras tareas para la realización del primer borrador de las tablas de indicadores a analizar</p> <p>Se diseña un protocolo de actuación para el mes de julio, de tal modo que permita cumplir los plazos de trabajo establecidos por el equipo COORDINADOR</p>
	2. Derivación de tareas a María José		
	3. Distribución de tareas Asun y José		
<b>TAREA TRANSVERSAL</b>			
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR			
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>			

- **HITOS PRINCIPALES:**

- LÍNEAS GENERALES DEL DOCUMENTO DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS (JUNIO 2008).
- LÍNEAS GENERALES DEL DOCUMENTO DEL ESTUDIO DE CAMPO (JUNIO 2008).

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL / ESTUDIO DE CAMPO (JULIO 2008)**

- **OBJETIVOS OPERATIVOS**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	APLICAR EL PROTOCOLO DE TRABAJO ESTABLECIDO PARA EL MES DE JULIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las particularidades del mes de julio hace necesario diseñar un protocolo de trabajo específico que permita cumplir con los plazos establecidos por el equipo COORDINADOR</li> <li>▪ Este protocolo implica dos grandes frentes de actuación: cerrar el proceso de análisis documental, así como aprobar el diseño del estudio de campo para trasladarlo al equipo COORDINADOR</li> </ul>
2	EVALUAR EL PROCESO DE TRABAJO DESARROLLADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se actúa bajo la misma lógica que en los dos meses anteriores</li> </ul>

<b>TAREA TRANSVERSAL</b>		
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR		
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>		

- **HITOS PRINCIPALES:**

- DOCUMENTO DEFINITIVO SOBRE SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS (JULIO 2008).
- DOCUMENTO DE ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO (JULIO 2008).

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL / ESTUDIO DE CAMPO (SEPTIEMBRE 2008)**

- **OBJETIVOS OPERATIVO TRABAJO DE CAMPO:**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	REVISAR DISEÑO INICIAL DEL TRABAJO DE CAMPO	▪ Los cambios organizativos realizados en la Consejería de Educación y Ciencia, no afectan a los grupos de discusión y entrevistas previstas en el diseño inicial recogido en el documento del mes de julio. No obstante, esta situación implica retrasar las fechas previstas para las entrevistas y los grupos de discusión
2	ACTUALIZAR INFORMACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	▪ Todo y que este proceso se encuentra cerrado, se estima importante estar pendiente de posibles publicaciones que puedan ser de interés para los objetivos del estudio
3	EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	▪ Se actúa bajo la misma lógica que en los dos meses anteriores. Sobre todo, se hace un ejercicio de reflexión sobre cómo se ha desarrollado y como punto de toma de contacto después de las vacaciones de verano



- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERSALES:**

<b>TAREAS</b>		<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>DECISIONES TOMADAS</b>
1ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Toma de decisión sobre cómo replantear el trabajo de campo	<b>Jueves 10</b> <b>11:00 h -12:30 h</b> <b>Asun / José</b> <b>Fac. Ciencias de la</b> <b>Educación y Humanidades</b> <b>(Cuenca)</b>	Se decide esperar a ver cuáles son los cambios producidos en la Administración y valorar en qué medida afecta al desarrollo del estudio, todo ello, en el marco de los tiempos marcados por el equipo coordinador Se decide que a finales de septiembre se enviara carta a los responsables políticos para gestionar la realización de las entrevistas Se realiza una valoración sobre cómo se ha trabajado en el proceso de análisis documental, y se decide realizar un seguimiento puntual sobre posibles publicaciones, informes o parecidos que puedan aportar información relevante y no recogida en el documento entregado al equipo coordinador. De igual modo, se identifican algunas cuestiones que han presentado problemas, debido a la disponibilidad de los datos. Se decide una estrategia de comunicación con la Administración para ver la disponibilidad y posibilidad de acceso
	2. Valoraciones y opiniones sobre el desarrollo del proceso de análisis documental		
<b>TAREA TRANSVERSAL</b>			
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR			
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>			

- **HITOS PRINCIPALES:**

- NO SE MENCIONAN.

**AGENDA DE TRABAJO: ESTUDIO DE CAMPO (OCTUBRE 2008)**

- **OBJETIVOS OPERATIVO ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	ABRIR EL TRABAJO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las fechas con las que se trabaja comprenden desde mediados de octubre hasta finales de noviembre como máximo, ya que a mediados de diciembre se tiene que tener un primer borrador del informe para el equipo coordinador</li></ul>
2	ACTUALIZAR INFORMACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Todo y que este proceso se encuentra cerrado, se estima importante estar pendiente de posibles publicaciones que puedan ser de interés para los objetivos del estudio</li></ul>

- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERALES:**

TAREAS		TEMPORALIZACIÓN	DECISIONES TOMADAS
1ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Decisiones en torno al trabajo de campo	<b>Miércoles 8</b> <b>11:30 h -12:00 h</b> <b>Asun / José</b> <b>Fac. Ciencias de la</b> <b>Educación y Humanidades</b> <b>(Cuenca)</b>	Se decide: 1. Pone en marcha un protocolo de captación de los participantes, retomando los contactos realizados durante los meses de junio, julio y septiembre: Envío de convocatoria de entrevistas y grupos de discusión. Tras ello, se procede a contacto telefónico para cerrar las entrevistas y grupos de discusión 2. Abrir un nuevo período de actualización de las fuentes documentales. Se propone su cierre definitivo para el mes de diciembre
	2. Valoraciones y opiniones para la organización del análisis de documentos nuevos identificados		
	3. Tratamiento e integración de la nueva información normativa y de otros documentos		
2ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Revisión del trabajo hecho y de criterios de trabajo	<b>Martes 21</b> <b>11:00-12:00 h</b> <b>Asun/José</b> <b>Fac. Ciencias de la</b> <b>Educación y Humanidades</b> <b>(Cuenca)</b>	Se valora: 1. El proceso de captación de los participantes. En principio, no se está produciendo problemas que impidan la celebración de las entrevistas y grupos de discusión, de acuerdo a las previsiones de tiempo del equipo de Castilla-La Mancha Se decide: 1. Asun asumirá las entrevistas con la Administración y José, las vinculadas con organizaciones sindicales y asociaciones de padres y madres 2. Continuar con el proceso de identificación y actualización de las fuentes documentales
	2. Derivación de tareas de campo a Asun / Aurora		
	3. Distribución de tareas de campo a José		

<b>TAREA TRANSVERSAL</b>		
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR		
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>		
Plan de trabajo de campo, 2008, (pps. 38-39 del informe)		

- **HITOS PRINCIPALES:**

- DOCUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS, DE ACUERDO A LAS SUGERENCIAS DEL EQUIPO COORDINADOR.
- DOCUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN, DE ACUERDO A LAS SUGERENCIAS DEL EQUIPO COORDINADOR.
- AMBOS DOCUMENTOS SE APOYAN A SU VEZ EN EL DOCUMENTO TITULADO: “PROTOCOLO DE CAPTACIÓN DE PARTICIPANTES”, ELABORADO POR EL EQUIPO DE CASTILLA-LA MANCHA.

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL / ESTUDIO DE CAMPO (NOVIEMBRE, 2008)**

- **OBJETIVOS OPERATIVO ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	CONTINUAR CON EL TRABAJO DE CAMPO Y ABRIR PROCESO DE TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se cumple con las previsiones del protocolo de captación del trabajo de campo</li> </ul>
2	ACTUALIZAR INFORMACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No se producen novedades significativas</li> </ul>
3	EVALUAR EL PROCESO DESARROLLADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se introducen algunos ajustes en la entrevistas y grupos de discusión, los cuales no afectan a los objetivos pretendidos con estas técnicas de investigación</li> </ul>

- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERALES:**

TAREAS		TEMPORALIZACIÓN	DECISIONES TOMADAS
1ª SESIÓN DE TRABAJO	1. Revisión del trabajo hecho y de criterios de trabajo	<p><b>Martes 11</b>  <b>13:00 h -14:00 h</b>  <b>Asun / José</b>  <b>Fac. Ciencias de la</b>  <b>Educación y Humanidades</b>  <b>(Cuenca)</b></p>	<p>Se valora:                      1. El desarrollo del trabajo de campo, teniendo en cuenta la consecución de los objetivos propuestos. Asimismo, se recogen las primeras anotaciones que deberán incluirse en el informe sobre la valoración, de acuerdo al documento sobre el diseño del trabajo de campo del mes de julio                      Se decide:                      1. Empezar a organizar la distribución de las tareas de transcripción, así como la estrategia general de análisis, de acuerdo a los requerimientos del equipo coordinador                      2. Optar por no realizar la entrevista con Asociación regional de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha (APOCLAM), ya que a lo largo del proceso de realización de las entrevistas se identificó que su papel protagonista en la orientación educativa y profesional se ha ido consolidando después del diseño y difusión del modelo. Esto nos lleva, a contemplar en el marco del proceso de seguimiento del I+D+I.                      3. Valorar la posibilidad de mantener una reunión previa con los jefes del servicio entre 2003 y 2008 para el contraste final de determinadas cuestiones e informar al Director General de Igualdad y Calidad Educativa de la conclusión del trabajo</p>
	1. Revisión del trabajo hecho y de criterios de trabajo	<p><b>Miércoles 26</b>  <b>11:30-13:00 h</b>  <b>Asun/José</b></p>	<p>Se continua con lo acordado y el proceso de transcripción</p>

2ª SESIÓN DE TRABAJO	2. Transcripción y tratamiento de la información	<b>Fac. Ciencias de la Educación y Humanidades (Cuenca)</b>	
----------------------	--	---	--

<b>TAREA TRANSVERSAL</b>		
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR		
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>		
Plan de trabajo de campo, 2008, (pp. 38-39 del informe)		

- **HITOS PRINCIPALES:**

- TRASCRIPTACIONES PARCIALES DE ALGUNAS ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN.
- DOCUMENTO PRELIMINAR INFORME: CUESTIONES E IDEAS GENÉRICAS QUE EL EQUIPO RECOGE (DIARIO DE CAMPO Y REGISTROS DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN).

**AGENDA DE TRABAJO: ANÁLISIS DOCUMENTAL / ESTUDIO DE CAMPO (DICIEMBRE 2008)**

- **OBJETIVOS OPERATIVO ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Nº	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
1	CERRAR TODOS LOS PROCESOS ABIERTOS	
2	DISEÑAR BORRADOR DEL INFORME FINAL	
3	EVALUAR EL PROCESO DESARROLLADO	

- **TAREAS GENERALES Y TRANSVERALES:**

TAREAS	TEMPORALIZACIÓN	DECISIONES TOMADAS
1ª SESIÓN DE TRABAJO	<p><b>Jueves 11</b>  <b>11:00 h -12:30 h</b>  <b>Asun / José</b>  <b>Fac. Ciencias de la</b>  <b>Educación y Humanidades</b>  <b>(Cuenca)</b></p>	<p>Se valora:                      1. Proceso de elaboración de la memoria                      Se decide:                      1. Ajustar las tareas a las posibilidades del equipo de Castilla-La Mancha y a los requerimientos del equipo coordinador</p>

<b>TAREA TRANSVERSAL</b>		
NOVEDADES Y SEGUIMIENTO POR PARTE DEL EQUIPO COORDINADOR		
<b>OTRAS TAREAS ASOCIADAS</b>		

- **HITOS PRINCIPALES:**

- DOCUMENTO AVANZADO: INFORME FINAL.
- DOCUMENTO: TRANSCRIPCIONES.



### 3. Transcripciones.

#### 3.1. Grupo de discusión: asesores de orientación de los CEP.

E: ...para ti fue eso aquello...

- Yo creo que sí. Hombre, los hechos ahí están, ¿no? No es simplemente mi opinión. El modelo fue contestado mayoritariamente en una asamblea...

E: El modelo, ¿cuál de los dos?

- El modelo que se proponía...
- El modelo fue contestado con algo insólito: una manifestación de orientadores en Toledo a la puerta de la Consejería.

E: ¿No estabais de acuerdo...?

- Eh... había una gran parte que no estaba de acuerdo y aquello estaba apoyado por todos los sindicatos representativos. Te digo que has removido la herida porque fue tiempo de desacuerdos que yo creo que la mayoría de nosotros después hemos... lo hemos superado. Hemos dicho: pues esto es lo que hay, hay que asumirlo y hay que trabajar con lo que tenemos y nos hemos integrado en el nuevo modelo y hemos hecho lo mejor que sabíamos hacer para colaborar con el nuevo modelo.

E: Porque además es una figura clave del nuevo modelo, ¿no?

- No me tenía yo por tal...
- Jajaja...
- ...hablo por mí.

E: ¿Cómo estabais en aquel momento? Para él fue una herida. ¿Para todos los demás? ¿Cómo lo vivíais aquello?

- Yo no... yo no lo viví tanto como... Es decir, yo cuando empecé a trabajar en esto, empecé en los equipos de orientación y entonces a lo mejor es que soy relativamente novato en esto. Llevo ocho o nueve años nada más. Creo que por otro lado tampoco es poco. Pero, bueno, por otro lado yo veía que iba a un equipo de orientación y a la mejor mi idea era la de intentar solucionar algo en los centros y no llevarme a mi trabajo más trabajo. Es decir: yo recordaba más tiempo en algún centro. Es verdad que he escuchado a mis compañeros, que decían... hablaban de objetividad, de cosas de estas, pero como que a mí me... yo quería sentirme un poquito más útil, ¿no? en los centros. a lo mejor una manera era estando más tiempo fijo ahí, en el centro.

E: O sea, que tú te sentías más próximo, a la nueva propuesta...

- Sí. Sí, sí. Efectivamente. Y ahora... decía el compañero “nos hemos adaptado”... Sí... todavía quedan cositas por ahí, porque tiene sus pros y sus contras. Me gusta más este modelo. No quiere decir que este modelo no tenga cosas que hay que solucionar. Pero yo no sé... yo creo que no son cuestiones ligadas a la profesión desde el punto de vista más epistemológico,...cuanto más,...desde el punto de vista jurídico, administrativo, de... perfilar muy bien el puesto de trabajo cómo es, etc., etc., no tanto de funciones. O sea, no es tanto decir que este modelo nuevo no funciona por la orientación en sí, sino por cuestiones jurídico-administrativas que hay que... que hay que paliar.

E: Pues si os parece, nos vamos situando cada uno de nosotros y luego tratamos todos estos temas que estáis nombrando, ¿no?

- Vale. Bueno, vamos a ver: las aportaciones que estamos haciendo, en principio entiendo que son totalmente subjetivas.

E. Obviamente.

- O sea, partimos de la subjetividad, no partimos de... Y por lo tanto en esta subjetividad se mezclan las experiencias que hemos vivido, se mezclan las emociones que hemos tenido, se mezclan...eh... bueno, pues eh... nuestros conocimientos, también Ahí hay una mezcla de factores que salen, ¿no?

E. Tus tripas... todo se mezcla ahí, ¿no?

- Por lo tanto, esto, entiendo que es así, el respeto total a las posiciones más diversas. Ehm... Bueno, yo empecé a trabajar en la orientación muy jovencito... empecé a trabajar en orientación en el año 82, en un momento en que funcionaban los SOEs, los Servicios de Orientación Educativa, y...estuve en Granada dirigiendo los equipos y eso me dio una visión más... yo estuve trabajando en equipos muchos años, también... Y en el año 93 ya pasé a esta... a un instituto. Digo esto porque es una visión totalmente subjetiva muy implicada en la orientación. Yo creo que el cambio era necesario. O sea, yo creo que los equipos no estaban respondiendo a las necesidades reales de los centros. Estaban trabajando en un modelo totalmente clínico, se estaban redactando muchos informes que... yo mismo era de ellos, y que yo padecía: no había siquiera ordenadores, que había que andar con el tipp-ex poniéndose en la máquina de escribir,... Y... ehm...eh...está claro que los equipos fueron un pilar importantísimo para la orientación. Fueron un pilar importantísimo. De hecho la orientación actualmente es lo que es gracias a los equipos. O sea, que el valor y la aportación, desde mi punto de vista, de los equipos, fue enorme. Eh... yo iba a estar en un centro, eh... en un... en un instituto y cuando se generó el cambio, en el modelo de CLM, ya había un colectivo de gente en Granada, que ya estábamos potenciando, diciendo, bueno, que se potenciase ese... ese... trabajo en centros, sin necesidad de suprimir los equipos, o sea... en esto estamos hablando de muchos modelos, ¿vale? O sea, el hecho de potenciar la orientación interna, los modelos internos en los centros que dan respuesta en el día a día no implica necesariamente suprimir... a lo mejor sí remodelar equipos, a lo mejor sí reorganizar funciones, un poco... pero yo desde luego eh... tengo que decir que había dejado los equipos hacía ya algún tiempo, yo estaba en el instituto. Y entonces estaba mucho más contento: la satisfacción que tenía en un instituto, trabajando la orientación día a día con los

alumnos... Eso sí, en horarios era más complicado, era un nivel de exigencia mayor, era mucho menos burocracia, era un nivel de implicación personal mucho mayor que llegar externo al centro y llegar y hacer test a un niño, hacerte el informe, marcharte... Muy necesario, que se hacía con mucho rigor y muy bien hecho, pero un modelo claramente insuficiente. Yo cuando ví que aquí se apostaba por el modelo... yo no participé para nada en el modelo, mejor dicho, me enteré casi de la noche a la mañana de la creación del modelo... A mí me pareció muy bien, yo desde el principio, públicamente he expresado mi satisfacción por modelos internos. Estoy de acuerdo, y ya finalizo, con lo que planteaba David en cuanto a que pudo haber un descontento de una gran parte de gente que estaba en equipos,... porque la gente que estaba en institutos, nadie estaba descontento... todo el mundo le parecía muy bien el... todo el mundo estaba... porque estaba en el instituto viviendo el día a día. Pero la gente que estaba descontenta, ese colectivo al que se refería era... era un colectivo de equipos...eh... y... y... creo que se hizo.... Posiblemente... se podía haber hecho mejor a nivel administrativo, con una respuesta administrativa mejor para las personas que estaban pasando de una situación de equipo a una situación interna de centro. Y yo creo que eso generó gran parte de los problemas. Luego ya podemos...

E: Luego vamos profundizando en una cosa y otra...

- ...luego vamos profundizando, pero yo creo que ese es un poco el marco general. Básicamente uno muy alejado, muy alejado...

E: Lo viviste desde dentro del centro y además con una experiencia previa de modelos parecidos a los que...

- De lo que se había hecho en equipos...

E: ...se estaban haciendo en otros lugares.

- Sí. Y no sólo como (...) sino con cierta responsabilidad, ¿no? Y... y la verdad es que.... yo lo valoro como algo muy positivo a pesar de que toda revolución y todo cambio implica siempre heridas, y...

E: ¿Cómo lo vivisteis? ¿Dónde estábais vosotros?

- Pues mira: yo estaba en un instituto en ese momento y, bueno, por historial: yo estuve primero en la privada concertada (...se oye muy bajo) estuve ocho años y ahora llevo catorce años dentro de la orientación. Y, vaya, en ese instante como que sí que es cierto que me pilló de sopetón. Yo previamente había estado en equipos y tenía una vinculación bastante fuerte con la gente de mi equipo de referencia. Y...bueno, en parte con sorpresa, lo vivimos. Y utilizo el plural con plena intencionalidad... Y, por otro lado, con bastante alegría. La verdad es que yo suscribo absolutamente la necesidad de una dedicación cuantitativa dentro de los centros de orientación y en primaria, ¿no? Y luego, por otro lado, también se echaba de menos la posibilidad de ejercer ciertas funciones que (...) de asesoramiento, es decir que se quedaban relegadas (...) especialmente en la zona en la que yo estaba trabajando, en zona de gran afluencia de gente, de inmigración dentro de la región. Y eso hace que nunca llegásemos. Porque el número de personas que había que atender más iba siempre muy por detrás de la posibilidad de respuesta del equipo.

Entonces, esa sensación de agobio constante que llevábamos... Sí que es verdad que la fórmula administrativa que se utilizó para llevarlo a cabo fue calificada de dictatorial. Una cuestión es lo que se hizo y otra cómo se hizo. Y yo ahí sí que quiero hacer una distinción importante. En el sentido en que de la noche a la mañana y sin previo aviso la inmensa mayoría de los orientadores de la región se opuso (¿?) en marcha. Y eso además se llevó a cabo con una falta de medida en cuanto a la planificación del proceso. Entonces, eso fué de sopetón. Fue de sopetón y además yo entiendo que para mucha gente, especialmente para todos los noveles que entraron en ese instante en el colectivo, fue una desubicación terrible. Porque no había demasiados criterios acerca de cómo se funcionaba en Primaria de manera interna. Había que generar una serie de cambios organizativos para los que ni la institución, entiendo, ni los orientadores, estaban preparados. De tal manera que, vaya, nosotros desde el equipo presentamos un modelo intermedio en el que centros sí, orientación interna sí, pero echábamos de menos —y seguimos echándolo de menos, porque (...) en la misma cuestión—el punto de encuentro en el que se planifica el sector. O sea, el principio en el que se pueda hablar de aquella problemática común que realmente vertebra la orientación dentro del día a día, las actuaciones.... Exactamente igual que los departamentos en Secundaria tienen un punto de encuentro. Que podrá utilizar o no utilizar para lo que debiera... pero sí tienen esa articulación. Sin embargo los orientadores carecen de esa...

E: En Primaria...

- En Primaria, sí. Hay algo, que hacemos nosotros, que es una reunión al mes y que, bueno, pues... es algo. Lo que pasa es que, normalmente, el número o el volumen de personas en relación con los temas que se van a abordar pues es... tampoco... relativamente pequeño. Y en ese sentido, bueno, pues yo creo que ya iremos hablando, y avanzando, viendo posibles soluciones alternativas a esa deficiencia.

E. Ahám...

- Bueno, pues yo en ese momento estaba en los equipos de orientación también. Llevaba en equipos de orientación desde el año 86-87... Y habíamos iniciado el funcionamiento de los equipos de orientación en la zona rural pues con muy poquitos recursos, con una ratio excesiva, de número de centros por orientador, y con poquitos medios, sin recursos... bueno, pues sí, con muchas horas, mucho esfuerzo en que... (...) de orientación de equipos... Poco a poco pues sí, escribiendo a máquina, máquina de escribir, y luego ya teníamos ordenadores... Todo ese proceso de los equipos... Y entendíamos que, bueno, cuando se cambia de modelo de orientación pues... nos hubiese gustado tener una reunión, pues como la que tenemos hoy. Que se nos hubiese preguntado a esas personas que llevábamos diez años o doce años en orientación si estábamos satisfechas o no con el modelo de orientación de ese momento, debilidades, fortalezas, cómo se puede mejorar... Pero como dice José Luis: yo, al menos lo viví como “esto está decidido”, cambiamos el modelo de orientación a uno de nivel interno, como en Secundaria, ni preguntamos por qué: pues porque va a funcionar. Pero ¿es que este no funciona? ¿Se nos ha evaluado? ¿En base a qué? Yo, a día de hoy, todavía no sé por qué se cambió el modelo. Sí que tenía mi opinión. Cuando una persona lleva diez años o doce años trabajando en algo, por supuesto que tiene su opinión. Y por supuesto que sabe que se puede mejorar. Pero no...

E: No contaron con vosotros...

- Yo, personalmente... no. Ni se han juntado con nosotros para poner en marcha lo que te digo: el modelo de equipos. Y se nos ha pedido energía, horas, esfuerzo... y lo hemos dado. Porque nos gusta. Y ahora mismo, en este modelo estamos implicados...

E: Estáis identificados...

- ...identificados, y apoyando y tirando p' delante, porque te gusta tu trabajo, porque te gusta la orientación y porque el modelo puede ser válido. Pero coincido con José Luis y con Bernardo en el sentido en que en el momento... como que te molesta. No sé si es herida o no es herida. Pero las formas de hacer las cosas no nos gustó. Al menos a los que llevábamos tiempo. Fue un cambio sin pedir opinión. Entonces si hubiese habido (suena un móvil!!!!!!) a la que hubiésemos ido o... yo quizá no tenía por qué estar convocada, u otros compañeros... Y después que te comenten: oye, hemos tenido esta reunión, las conclusiones han sido éstas, vamos hacia este modelo, porque estamos haciendo una evaluación de los equipos de orientación y se ve que los resultados son... Yo eso, te digo que, a día de hoy, no lo he oído. Bien es verdad que cuando se compara modelo interno/modelo externo, bajo mi punto de vista... Es que, claro, la ratio es muy distinta. Nosotros decíamos un modelo... Vale, decíamos, si tenemos, por cada orientador siete centros de Primaria, no me puedes comparar que el resultado va a ser el mismo con un orientador/un centro. Pues potencia los equipos de orientación. Hubiese sido otra opción. Al menos, plantear distintas opciones. Contar con todos nosotros y después tomar la decisión la Administración, la que tenga que tomar. Pero eso de "cerramos el modelo", eh... en algunos casos, "gracias por tu esfuerzo",...en momentos, no. Hay, efectivamente... pues un rebote. Pero ya te digo que hasta el mes de julio, personalmente, yo todos los puntos que me dijo la Administración lo hice. De forma muy... en fin, suelo escuchar lo que me dice la Administración, entonces, si me dice que tengo que cerrar las cajas, las cierro; todos los expedientes desde el 86-87 tienes que mandarlos a cada uno de los centros de Primaria, se mandaron; o sea. se repartió el material, se repartió...ordenadores, se hizo todo. Pero eso no quiere decir que yo me sintiera ni escuchada, ni apoyada ni justificando el por qué un cambio de poder. Con nosotros no se contó.

E: Hm, porque de alguna manera tú te sientes más próxima a Bernardo, ¿no?

- Yo me siento próxima... que me hubiese gustado que en ese cambio de modelo...

E: Hubieran contado...

- Hubiesen contado con nuestra opinión. ¿Que posiblemente la Administración tenía la decisión hecha? pues bien ¿Que es política educativa? Pues bien. Nosotros somos en el día a día trabajar... tampoco tiene por qué contar, pero ya que nos preguntas, la sensación es esa.

E: ...ellos han dado los motivos por los que de alguna manera se sentían más próximos hacia el nuevo modelo...

- Claro.

E: ...¿Por qué vosotros...? Del modelo previo, del modelo de los equipos pensábais que podía ser cambiado de alguna manera para que fuera más eficaz, que funcionaría mejor...

- De todas formas te voy a decir: una cosa es como es el proceso de cómo se cerró ese modelo –que te puede molestar--...

E: ...y otra cosa es...

- ...y otra cosa es si analizamos el modelo. Modelo interno/modelo externo. Son dos cosas distintas. Entonces, nosotros decíamos ¿Modelo interno? Bueno, pues modelo interno ahora que está funcionando dentro de los (¿PIMOS?) es cuando podemos analizar en estos años... (¿cuatro años llevamos? – Este es el cuarto; ¿este es el cuarto?)... bueno, cuatro o cinco... Es cuando podremos ir evaluando la satisfacción de los... la respuesta...

E. Pues vamos a hacerlo con el tiempo, ¿vale? Hace un momento...

- Yo sí quería decir una cosa, porque he empezado esto, pero...

E: sí, sí...

- ...pero no he dicho lo que quería (risas de E).

E: No, vamos a trabajar esas dos cosas: qué diferencia hay entre un modelo y otro así en general, qué cosas de aquéllo estaban bien, el procedimiento, los cómo, también podemos profundizar en esto, ¿vale?

- Bueno, yo creo que luego sí podremos estar de acuerdo, ¿no? Dentro del desacuerdo general... en que las cosas no se hicieron como se debían hacer desde un modelo que pretendía ser participativo. O sea, no se dio participación de ningún tipo. Otra cosa que hay que resaltar es que nosotros manejamos conceptos pedagógicos y educativos y siempre pensamos que cualquier decisión importante tiene que estar sostenida por un proceso de evaluación que sea coherente y que esté bien hecho. No lo hubo.

E: No lo hubo.

- No hubo ningún tipo de evaluación. Simplemente se nos comunicó lo que iba a ser. Por lo tanto coincido totalmente con Carmen y Emilia en que quizá lo principal estuvo en las formas, no tanto en el fondo. Si entramos en el fondo, en lo que es... eh...

E: Porque en las formas todos tenéis esa sensación, que no fue participativo, que no se contó... ni hubo una evaluación de vuestro trabajo, ni...

- No hubo nada.

E: ¿No hubo nada, no? De repente...

- En la provincia de Ciudad Real...

(...)

- Lo de la evaluación habría que matizar, ¿eh? Yo ahí... Estoy muy de acuerdo en que no se hizo de una forma participativa...

- Pero ¿luego me dejaréis acabar?

- Claro, claro...

E. Perdona...

- Yo sí defiendo que detrás, lo que hay y lo que nos puede enzarzar en una discusión de esas que dices: a lo mejor estamos de acuerdo, pero los conceptos que utilizamos no nos permiten avanzar... Detrás hay una cosa que es el modelo de orientación: ¿cuáles son las funciones del orientador y en qué tiene que trabajar? Cuando se compara el modelo interno con el modelo externo... Claro, es una comparación que, si tú no tienes claro funciones y modelo, es una comparación imposible. Yo, ahora mismo tengo un problema en mi zona... y me he dado cuenta de que no sólo es mi zona. Yo, actualmetne soy el asesor de orientación del CEP. Y me tengo que pelear al comienzo del curso y durante el curso y al final porque mis orientadores asumen funciones que no les corresponden como tales. Y tengo a un gran porcentaje de orientadores que están impartiendo docencia. Claro: si nosotros no decimos cuál es la función de un orientador con claridad, yo pienso que se está diciendo seguramente desde los 90,...

- Perdona: en Primaria.

- Sí, sí, sí, sí. Y de Secundaria también. Y de Secundaria. Tengo gente que da clases de apoyo, que da clases de Lengua, que sustituye al tutor sistemáticamente u ocasionalmente,... En último caso, cuando me vea la Jefa de Estudios, yo sé lo que me va a decir. “Bernardo, por favor, hay que decirlo”... Hay un profesor de Edicación Física. Y que su horario es mitad orientación, mitad EF. Pero es que cuando revisas qué funciones de orientación son las que se hacen en los centros, aquéllo ya puede ser... Que el instituto A y el instituto B no tienen nada que ver. Que todo depende del talante de la persona que llegó. Esa persona está haciendo unas cosas, pero no las busques en el “B”, porque no las están haciendo. Por lo tanto, tenemos ahí una cuestión que está sin deslindar, y es: qué tiene que ser la orientación, cuál debe ser el papael de los orientadores. No basta con escribirlo en un BOE y decir: “estas son”. Porque se ve que, cuando pasa el tiempo, la cosa empieza, después, a diversificarse. Yo creo que, actualmente, comparar el modelo este interno con el externo es, efectivamente, misión imposible. Sería...pues, como se suele decir, un brindis al sol. Es difícil que podamos decir cuál es mejor, cuál es peor, porque pare decir cuál es mejor y cuál es peor tú tienes que tener unos criterios. y esos criterios no están, no han estado. Y, bueno, esto lo venimos moviendo exclusivamente en términos cuantitativos. Dime cuántos colegios

atiendes, dime cuántas cosas haces... Y ahora dime cuántos orientadores hay en el ruedo. Simplemente manejando esos criterios. Si profundizamos en lo que debería ser, que es: qué se hace, qué funciones, cuál es el grado de satisfacción... ahí ya no estamos. La segunda lección del capítulo no la hemos abierto aún. Estamos siempre en la primera.

E: Bueno, pues yo os propongo que sí que lo abramos quí, si os parece. Estáis marcando como dos momen... dos cosas muy diferentes: el procedimiento –si queréis lo podemos terminar de completar y lo dejamos a un lado—y nos metemos con esas cosas más de profundidad. Que no os preguntaron entonces, pero yo creo que es una oportunidad de poderlo nombrar ahora. ¿Os parece que hagamos así? Entonces volvemos a lo anterior y luego volvemos al envite de esta cosa que es más complicada. Que es cómo se juega el tema de las funciones que se hacen en Iso centros, qué diferencia hay entre lo que aparece en la normativa y lo que se está haciendo... Y todo este tipo de cosas, ¿vale? Estábamos hablando de los cómo, ¿no? Tú decías...

- Vamos a ver. El tema de lo que se entienda por evaluación y depende mucho de lo que se entienda por (...) Es decir, si partimos de no se pasaron cuestionarios y no se pasaron encuestas o listas de control a los centros, a los orientadores, pues está claro que no se hizo esa evaluación. Está claro que, desde ese modelo, más cuantitativo y más...eh... bueno, pues... más tradicional, está claro que no se hizo esa evaluación. Sin embargo, sí se hicieron evaluaciones previas a la implantación del modelo; se crearon grupos regionales, se crearon grupos de expertos,... y se llevó a cabo una evaluación con grupos de discusión. En esas reuniones participó gente. Gente de equipos, también participó gente de equipos... Participaron asesores provinciales y participó gente que estamos en los centros. La Consejería invitó al que consideró oportuno.
- ¡Aaahhhh!
- La Consejería invitó a los que consideró, pero era, en principio...
- Eso se hizo en...
- Eso se hizo en varios sitios. Se hizo en Ciudad Real, se hizo en Toledo y eso se hizo en Belmonte. Eso se hizo en Ciudad Real, en Toledo y en Belmonte.
- Pero, si me permites un segundo, de lo que de aquél modelo...es que justamente yo estaba en los equipos...pero de lo que allí nos reunimos en los equipos para llevar a esa reunión... No tuvo nada que ver con lo que hubo después. Estamos hablando del año 98 o por ahí...
- Del 2000.
- Del 2000-2001.
- Efectivamente. Pues aquel modelo se presentó desde Guadalajara, aunque yo defienda otro tipo de modelo, no tiene nada que ver con lo que luego se vió. ¡Nada!
- Perdona, es que me parece que estamos hablando de grupos de discusión distintos.



- Ah. Es que yo iba a plantear para el que luego fui invitado después, para el modelo de Secundaria y ahí sí. Era lo mismo. O sea, lo que presentamos fue el mismo. Pero de lo que se habló del modelo de orientación...
- Estamos hablando de reuniones distintas. Con gente distinta...
- ...pero sí es verdad que coincido en eso: se nos invitó a proponer modelos de orientación de los equipos...
- Se crearon un grupo... sobre todo el grupo principal, que, bueno, que estuvo en Belmonte, durante un tiempo,... y... o sea, podríamos cuestionar la validez de...yo la cuestiono, la validez de esos grupos, de esas aportaciones, pero, es decir, sí se hizo la reflexión en determinados... A nivel de grupo de discusión, un poco como ahora, ¿no? También se trataban más temas, no solamente... se trataron más temas de orientación. También se... había otra forma de evaluar esto, que era los trabajos que se habían hecho en otras comunidades. por ejemplo, los estudios de colchón, que... la escuela rural se llama, el libro que tienen, hay ahí una referencia a investigación, también de corte más cualitativo, basado en el tipo de... en la satisfacción de las personas implicadas. Y en este libro de La Escuela Rural, salió una investigación sobre la eficacia de los equipos de... de orientación. y finalmente hay otro tipo de evaluación que es la evaluación que se tiene que hacer en base a establecer un cupo político, es decir... La educación, como todo, está determinado por la política, y entonces hay un momento en el cual se decide que hay que dar una respuesta a los centros. Y hay que ver para eso su percepción... para eso es muy valioso, el trabajo que se ha hecho. Los equipos, lo que estábamos haciendo era básicamente responder a... hacer dictámenes, hacer escolarizaciones de niños y contribuir a que los centros tuvieran recursos. Yo sé, y todos lo hemos vivido porque hemos trabajado en equipos, que un centro que tuviera más dictámenes encontraba más apoyos: de profesores, de... más apoyo. Entonces está claro que era un camino que tenía que acabarse, era un camino que tenía que morir. Porque una Administración en ningún caso, y esto... esto, cualquiera que (...) yo entiendo que lo que una administración no puede estar es generando recursos en base nada más que a dictámenes de determinados profesionales, sino que lo que hay que hacer es crear modelos donde todos los centros dispongan de una base mínima de recursos y se los gestionen ellos. O sea, recursos para dar respuesta. Y ese es un poco el planteamiento. La evaluación también es un poco una evaluación política. Es decir: hay una evaluación técnica pero también una evaluación de decisiones...

E: Que tú conociste. En la que alguno veo que habéis participado..

- Sí...

E: El resto, no...

- Ahora me entero...

E: Ahora te enteras de que...

- Nos hubiese gustado que, por ejemplo, que se... se nos hubiese comunicado, que han existido esos grupos, y que las conclusiones han sido éstas, que se han celebrado en tales sitios,...
- Lo que aquí se celebró, si es eso, si es de lo que estamos hablando,... Es que además, lo digo de una manera más visceral, personal, porque aquí se está hablando de muchísimas cosas. La palabra satisfacción. Yo creo que estamos todos de acuerdo en que el contenido... En el contenido estamos de acuerdo, quiero decir que es como todo... es decir, no hay que mirarse el ombligo, y de vez en cuando pues hay que cambiar. Y en un cambio, pues hay cosas que saldrán mal y cosas que se pierden, es evidente. Las formas: yo creo que no fueron, posiblemente... no, seguro: las más adecuadas. Y viví en primera persona los equipos de... la reunión esta que... hace tanto tiempo ya que no recuerdo si fue en Ciudad Real, ¿no? Y lo recuerdo como anécdota porque al siguiente ya la plaza definitiva (ahora os digo por qué la satisfacción) me la dieron en un instituto y volví ahí, al de Secundaria. Mira tú qué suerte: apruebo las oposiciones –llevaba un año, tampoco podía hablar muy bien de muchas cosas, ¿no?—sin el contenido... de lo que entendía yo por orientación, más o menos...

E: De las funciones, ¿no?

- Esto es. Y luego ya cuando... yo elegí el instituto por satisfacción. Y creo que aquí sobre la mesa también se ha puesto, ¿no? Quiero decir... yo... podía hacer algo más [estando] más tiempo en el centro. Por satisfacción personal, profesional...
- La satisfacción que yo tenía en el centro es mucho mayor que...
- ...pero...pero... lo que iba a decir es que si el proceso de evaluación es que me inviten a proponer... Porque yo recuerdo que cuando se hizo lo de Secundaria me decían “¿y para qué te invitan, si luego ellos van a hacer lo que ellos quieran?”

E: (por encima del participante) O sea, tú no tenías la sensación de que el modelo tenía ninguna implicación...

- ...y fíjate que cuando terminamos el modelo de Secundaria yo me dije: mira, en este sí me han hecho caso. Y en muy poquito tiempo, de sopetón... quiero decir, brevem... no tanto de hoy para mañana, pero... Como que fue todo muy rápido y muy deprisa. Y yo recuerdo las manifestaciones en Guadalajara, en Toledo, sobre esto. Fue, no tan rápido, pero no fue muy lento, ¿eh?
- Hay algo más que añadir a eso. Es que yo me sorprende de que existan esas cosas y claro... si haces la reunión con personas que sabes...
- Estuvimos muchísimo tiempo allí metidos, en Ciudad Real,...

(...)

- Perdona... cuando se tiene una idea y se desea cambiar algo, se ve una trayectoria. Pero en nuestro caso fue una sorpresa. Hasta tal punto que al comienzo del curso, en donde al final de ese curso ya se da por hecho que los equipos van a desaparecer, en

Tomelloso, inaugurando un curso, inaugurándolo la lección magistral del curso, el Consejero de Educación dijo que había un problema serio con los orientadores ¡de Secundaria! Que había una desvinculación y una falta de coordinación entre ellos que había que revisar. Eso se dijo en el Instituto García Pavón de Tomelloso en la lección inaugural. No se señala para nada, para nada, a los equipos. Y meses después, en marzo (creo recordar que fue en marzo) aparece la Orden de Equipos. La propia Consejería da una orden en donde establece una estructura de equipos. Y antes de que se acabe el curso, el curso siguiente, te dicen que lo que se había dicho va a dejar de ser. Con lo cual ese sentido de la planificación no existía. ¿Qué pasó entre la Orden de Equipos y ahora ya los equipos no nos gustan y los vamos a deshacer? Es un misterio. Yo no sé en qué cocina se cuece, pero es un misterio.

- Yo, de todas formas,...
- Yo creo que estamos debatiendo algo, pero de fondo hay otra... otra cuestión. Y es: evaluación sí, evaluación no. Me parece que, de fondo, no es tanto el problema de la evaluación tanto como el de la información. El de la información porque ahora nos acabamos de desayunar sobre que sí, que hubo una evaluación.
- Pero relativa, ¿eh? Se trataba más bien...
- No, bueno, pero algo. Quiero decirte... algo.

E: Una especie de procedimiento de participación, ¿no?

- Que no es...
- ...en ese caso...
- ...vale, que no es arbitrario al cien por cien. Esa sensación es un poco aliviante. Quiero decir de que... un poquito...
- (...)
- ...al menos se consultó a alguien. No fue de repente una idea de laboratorio que, desde luego, para mí esa es la sensación. Totalmente encerrada, en un espacho de alguien que parió eso. Eso por un lado. O sea: hay una falta de difusión y probablemente una insuficiencia de evaluación. Pero por otro lado está —y vuelvo a insistir y creo que estamos todos de acuerdo—la forma de llevar a cabo. O sea, que la forma de llevar a cabo para mí tiene un grave, gravísimo, problema. Y es un problema de coherencia intrínseca terrible. Eh... se supone que nos llevaron a un modelo colaborativo, de participación. Y la forma de imponerlo fue por imperativo legal. Entonces, bueno, pues de alguna manera nace lastrado. Porque aquellas personas que, por convencimiento, tienen que llevarlo a cabo, no lo hacen por convencimiento, sino por imperativo. O sea: Carmen Emilia decía: “yo con toda mi buena voluntad, yo suscribo aquello, llevo desde ese momento intentando impulsar esto porque estos son los caballos que tengo para esto”. Y entonces que esto es lo que hay para mejorar la calidad educativa de nuestra región y, en última instancia, las posibilidades de los alumnos a los cuales atendemos. Entonces, vamos a rentabilizarlo. Pero es verdad que el entusiasmo con el que uno participa es distinto

cuando cuentan contigo y cuando sientes que es TU modelo, de cuando un modelo participativo no te deja participar.

- Es que los posibles males de fondo, que decías anteriormente, es que no los conocemos, porque no se habían puesto de manifiesto, como tales. Entonces José Joaquín tiene su opinión, yo tengo la mía, cada uno puede tener la suya... Pero en cuanto hemos cambiado de modelo y vamos a los centros y vemos qué es lo que hace ahora un orientador entramos en la misma apreciación subjetiva. A lo mejor la tendencia de cada uno nos hace ver una cosa o nos hace ver otra. Yo sigo viendo que los mismos problemas que podían tener mis compañeros cuando no andaban demasiado orientados en la orientación los siguen teniendo ahora. De hecho, desde mi punto de vista este es el... el gran fallo que tiene el modelo actual. Es que a la gente sin formación, sólomente con haber aprobado una oposición —la oposición todos sabemos lo que es y lo que representa— se la lanza al centro. Te puedes encontrar, si no hay un órgano mínimo de coordinación, en unas zonas hay más, en otras hay menos, eso también es una cuestión que deberíamos hablarla aquí... Porque es un asunto crucial, porque pasa por la coordinación y la formación básica de los orientadores... pues... no se ha cuidado. Esto es una cosa que en la implantación del modelo no se cuida. Con lo cual no tiene ningún tipo de garantías sobre qué es lo que se está haciendo en los centros. Dicho con otras palabras: entre dos centros vecinos, San José y San Antonio, en mi caso, el parecido que puede haber entre uno y otro es no sé si del 40 o del 50%. Pero es que como no tuviésemos una reunión de coordinación y le diésemos unos años de vuelo, al cabo de dos o tres años lo que hace ese orientador en el centro y lo que hace el otro en el otro sería completamente distinto. Es un problema de base muy serio. Que...que hay que ponerle... ya no vamos a resucitar el modelo antiguo, pero en el modelo actual esto hay que ponerle coto. No se puede decir: has aprobado la oposición, métete en ese centro, que mira qué complejidad tiene, y que San Pedro te la bendiga. Eso no puede ser. No se puede pensar que la especialidad de psico-pedagogía es como la especialidad de matemáticas. A mí me da la sensación, de que en ocasiones se tiene esa creencia desde mis jefes: piensan que ser orientador es igual que ser profesor de matemáticas. El profesor de matemáticas entra en un instituto o un colegio y más o menos intuye con claridad cuáles son sus funciones, cuál es su trabajo. No es así en la orientación. La orientación, por suerte o por desgracia, se mueve en un terreno diferente. Y negarle... un momento muy acentuado, es decir, muy... que se considere muy mucho en el horario del orientador que tiene que pasar por una formación y por una actualización permanente. Que no es que la tengo y ya la tengo para toda la vida. Porque esto cambia: que te sacan una Orden, que te sacan un no sé qué... Estamos en un momento permanente de cambio.
- Yo creo que...
- Yo...
- No, no... sigue...
- Yo quería decir algo de lo que decías de dos centros que están próximos... Tampoco es cuestión de minimizar o decir que un centro es diferente a otro, porque el orientador tenga unas funciones u otras. Porque no olvidemos nunca una cosa muy importante, que son los equipos directivos.

- No, el centro no: lo que hacen esos orientadores en esos centros.
- Eso sí.
- Y luego otra cosa, mira: yo recuerdo el primer año cuando me mandaron a Molina de Aragón allí perdido, en el páramo aquél, a 13 ó 14 grados bajo cero, y me acuerdo del director, Francis, que me decía –yo es que soy muy emocional, entonces recuerdo muchas frases que yo digo o que me dicen, ¿no?—“tú, es imposible que empieces a trabajar ahora”; “pues yo empiezo a trabajar ahora. Llevo lo que llevo, tres meses”, eh... yo no sé si es que esto tiene que ser tan, tan, tan vocacional que el sistema de acceso a la función pública debería modificarse, no lo sé. Entonces yo creo que somos igual de responsables, o igual de importantes, o igual de poco importantes que el profesor de matemáticas. Con nuestras funciones.
- Lo que he querido decir... he querido decir es... que el profesor de matemáticas, aunque sólo sea porque él ha tenido las propias experiencias vicarias de ser alumno, él sí sabe lo que hace un profesor de matemáticas.
- Bueno, pero ese también puede reproducir un modelo didáctico del siglo XIX: el poder-sumisión...
- No, no, que es así... El profesor de matemáticas reproduce esquemas que ha aprendido, sobre todo, como alumno. Y sabe que hay un libro de texto, que hay unas tareas y que hay unos exámenes.
- Nosotros de eso también huimos,...
- Bueno, bien, bien...
- ...un profesor de matemáticas también tiene que actualizar, y renovar la didáctica...
- Bien, sí, pero escucha... pero los profesores están atrincherados ahí.
- Los profesores a lo mejor lo que nos piden –y en eso estoy de acuerdo—nos piden más responsabilidades, entre comillas, en esto. O sea, entrar y...
- Te piden una tarea diferente. Y esa tarea diferente exige que como profesor de secundaria tú tengas un tiempo para formación, para actualización, para coordinación... diferente. Si nosotros no potenciamos el sistema por ahí damos lugar a que las experiencias orientadoras en cada centro se parezcan, pues...

E: Además me imagino que para eso vuestro papel es muy importante, ¿no?

- Sí, pero nos sentimos muy limitados. yo...

E: Muy limitados...

(...)

E: Entonces, parece... estais avanzando muy deprisa y estáis nombrando cosas muy importantes por el camino. Tú al principio decías: “aquél modelo tenía cosas positivas pero también tenía cosas negativas. Que no las vimos, porque no supimos qué evaluación había”..., o a lo mejor no llegó la infirmación que justificaba o fundamentaba el cambio de modelo, pero que cada uno de vosotros tenáis experiencias. Si os parece, aunque sea volver un poco para atrás: ¿qué cosas positivas tenía aquél modelo, u os sentíais más identificados, qué elementos negativos tenía aquél modelo? Y ante la propuesta ¿cuál fue vuestra primera reacción? De decir... Vuestra primera o ya luego más... es decir, ¿qué cosas habían cambiado? ¿Qué cosas considerábais que eran elementos positivos y cuáles eran los elementos negativos, no? Ya no solamente del cómo, sino del contenido. Habíais hablado antes de... bueno, de la desaparición de los equipos, de... hablabas tú de un modelo más... de hacer informes, de otra manera de hacer, hablas tú de los informes de los asesores, que a lo mejor aparecían en la normativa pero a lo mejor no se han mamado... o no se conocen desde el princip... ese tipo de cosas... Desde vuestra experiencia, de lo que recordáis de aquello, ¿qué problemas tenía el antiguo modelo desde vuestra experiencia? Independientemente de que esas fueran las razones que entendéis que estaban en el cambio de modelo.

- ...sólo... la gran ventaja que tenía. Sólo una gran ventaja. Muchos inconvenientes, ¿eh? Los conozco bien y te podría nombrar muchos de ellos. Pero tenía una gran ventaja: el equipo era capaz de formar a sus miembros.

E: Y teníais entonces una idea de lo que era la orientación. Que era de equipo, y de manera de hacer...

- ...el equipo formaba, formaba a sus miembros.
- Sí. Y además, la coordinación. Y además, cuando se dice... que los equipos estamos un poquito forzados... no sé, la palabra “forzados” no la has utilizado, pero sí para que, dependiendo del número de dictámenes que hacíamos en un centro, en base a esos dictámenes, con más o menos recursos... pues es verdad, es que los modelos de orientación responden, como cualquier modelo de formación, a la normativa vigente en ese momento. Entonces los equipos de orientación tenían que funcionar con la normativa de aquél momento. Y en aquél momento, las funciones, una de nuestras funciones, eran esas. Cuando después en los cupos y en las plantillas se generalizaron los PTs, pedagogía terapéutica, ya iba en cupo en cada centro, ya no existía esa presión. Después se ha generalizado el cupo de audición y lenguaje, pues ya no hay esa presión... Y eso lo hemos hablado en las reuniones de coordinación provinciales, cuando desde los equipos hemos dicho: “es que, ¿por qué no se pone de manera ordinaria este proceso?” Que el profesor de Pedagogía Terapéutica, esa dotación de cupo no vaya al centro como un profesor más, dentro de las plantillas, dentro de los cupos generales, y no esté en base al número de dictámenes que haga ni en base a...

E: O sea, estabas forzado a hacer dictámenes porque de eso dependía...

- Porque respondíamos a la normativa que había en aquél momento.

E: Y a partir de ahí entraban...

- ...no es que eso sea un punto débil, porque el equipo hacía lo que tenía que hacer y cumplía sus funciones. Y después cuando iba a la (VISIO???) y le pedían su opinión sí que decía... y hacía esas propuestas. Vamos a normalizar...

E: Pero había mucho tiempo que teníais que dedicar a eso porque luego se traducía en...en... recursos, en...

- Pero yo no entiendo que era por meter los recursos. Yo entiendo que cuando un tutor solicita hacer una evaluación psico-pedagógica sea por meter recursos. Yo creo que...
- Yo creo que a veces sí...

E: Pero hablabas de la presión ¿no? Que la presión...

- No, pero yo... ¡Es porque José Joaquín ha dicho eso! Yo no...
- Pero es que a veces pasaba.
- Vale, vale. Sí, a veces pasaba. Y en unos centros sí y en otros no y en unos cursos sí y en otros no. Pero a la vez, éramos también portadores... y hacíamos esa propuesta. Bien: quitémonos esa presión. Normalicemos este cupo. Pongamos PT ya en todos los centros que se necesiten. Y hagamos las evaluaciones que correspondan.
- Eso es lo que se trataba mejorar...
- Eso es un punto positivo nuestro, ¿eh? De los equipos de orientación. Eso es algo positivo. Las propuestas que hacíamos de mejora del funcionamiento del propio equipo. Porque estábamos dentro y conocíamos las debilidades y las fortalezas. Pero eso no es algo... una debilidad. Yo entiendo que era una fortaleza, del propio equipo: saber cómo funciona y saber cómo se podía mejorar.
- Te cuento una anécdota, que la compartimos tú y yo, y que la cuento para que veas hasta qué punto esto puede ser complicado. En nuestra zona —estuvimos en una reunión los dos—sorprendentemente se multiplican no sé por cuánto los casos de deficiencia mental ligera en sexto de Primaria. ¿Te acuerdas del dato?
- Sí.
- Nos lo dió el Inspector. Sorprendentemente... o sea... No aparecen en la etapa de Primaria. No aparecen en la etapa de Secundaria. Aparecen en el tránsito: en sexto de Primaria. Resulta que aparecen como setas. Dato. ¿Y qué hacemos con él? (...) porque es momento de dictámen. Es momento de papeles. Y es momento de no sé qué... ¡y es momento de asegurar que en Secundaria vaya a tener no sé qué tipo de apoyos! Como todo eso parece que lo garantiza un dictámen, aunque ya estén generalizados los recursos de los centros, pero es que las sinergias son muy importantes. Y es verdad que la norma, en los equipos, nos generó esa inercia.
- Yo quería intervenir...

- Bueno...
- Bueno, estamos... un poco, situándonos en aquél momento y esto nos trae al presente.

E: Todo el tiempo, no os preocupéis...

- Claro, claro... y esto nos trae al tiempo presente. En la misma moneda están las ventajas y los inconvenientes, la cara y la cruz de los equipos en aquél momento. Es decir: modelo externo a los centros, y en la misma moneda, es decir, en la otra cara, está las ventajas y los inconvenientes del modelo interno. Y coinciden. Me expreso: qué gran... yo quiero hablar de aspectos positivos. No de aspectos negativos. ¿Qué aspectos positivos tenían los equipos? Pues los equipos el gran... el gran aspecto positivo que tenían era que atendía la diversidad del alumnado, se veía alumnado, se daban pautas al profesorado, y era... de alguna forma era un modelo muy vinculado a las necesidades educativas especiales que eran las más graves, en aquél momento, con alumnos con graves carencias. Tenía desventajas, por lo tanto, de la especialización, ¿vale? Esto era una... especialización de los profesionales que estaban ahí, acostumbrados a pasar pruebas, a evaluar niños, es decir, lo que es un modelo de diagnóstico ¿vale? Diagnóstico medio... aceptablemente bien hecho, dentro de los instrumentos que había y de las posibilidades de intervención en el campo, ¿no? Por lo tanto, como aspecto positivo, esa especialización de... de... del profesorado y eh... de los orientadores y las orientadoras, de los equipos... Había más miembros, ¿no? Pero, bueno, vamos a centrarnos en los orientadores fundamentalmente, ¿no? Y dar respuesta a la necesidad del alumnado en su sentido más complejo. Que los maestros muchas veces no sabían cómo llegar. ¿El modelo interno? El modelo interno, que hubo muchos años de coincidencia y de convivir ambos, ¿qué grandes ventajas tenía? Pues la gran ventaja que tenía era que llegaba a la totalidad del alumnado. El orientador llega a la totalidad del centro: está permanentemente en el centro... y no es que está allí para atender... viene de fuera para atender solamente a cinco o diez niños de ese centro que año tras año va siguiendo y va revisando diagnósticos y va actualizando. Yo creo que el orientador está en ese centro y trabaja atendiendo a todo el alumnado, ¿vale? Eh... como ventaja. Y por lo tanto, el orientador, la orientadora, es un profesor más del centro. Está integrado en ese centro. Mucho más cercano. Es mucho más cercano. Forma parte del claustro, forma parte del equipo de profesores con todas las ventajas e inconvenientes que eso tiene. Pero en general, en general, a mi modo de ver, tiene muchas más ventajas. El hecho de poder estar allí día a día. Por lo tanto, digamos, que la especialización de uno... en cambio la respuesta a la diversidad se pierde cuando un orientador se integra al centro e intenta trabajar y se tiene que dedicar a todo el alumnado. Y el tema de equipos... Yo no creo que el tema de equipos fuese... fuesen siempre equipos, o sea,... había equipos que ni se hablaban los miembros que había entre ellos. O sea, está claro que había equipos que ni se hablaban. Otros equipos eran realmente equipos. Yo creo que eso un poco hay que desmitificarlo y situarnos en realidades concretas, en sitios concretos, y ahí no se puede generalizar.
- Eso es casuística...
- ...pero ahí es donde voy. Justo es lo que quiero decir.



- Yo no estoy de acuerdo con tu comentario. A mí me parece que el clima interno del equipo hacía que las ventajas fueran o no fueran...
- Claro.
- (...)
- ...sí, eso era determinante...

### *FIN DE CARA 1*

- ...necesariamente tenga que llevar asociado el trabajar en equipo. Que la palabra no lo es todo, es lo que quiero decir. Que se puede trabajar perfectamente en equipo y contribuir a la formación... de hecho yo he aprendido muchísimo en un sitio y he aprendido muchísimo en el otro sitio. O sea que... que yo no creo que eso sea... es principio... Y ya termino con una cuestión y es si esto nos lleva a algo importante, que es... en cuanto a este proceso de implantación que entiendo que se hizo mal. Y es que... ¿qué sucede? Que los equipos acostumbrados a trabajar externos a los centros, ir allí, vivir un niño, los martes estar allí con un niño, dos niños,... tres como mucho. A lo largo de la mañana. Luego se van a otro centro, pues otro centro. El miércoles, otro; el jueves para los de la zona y el viernes en la sede todos, para coordinarse, hacer informes y tal... ¿Qué pasa con este modelo de ir cada semana a un centro, o cada quince días a algunos centros? Pues que el profesorado ve al orientador o a la orientadora, como una persona que está hecha para que le diga qué pasa con un niño y que le diga y que le pase un papelito y que le diga qué hacer con esos niños. Se cambia el modelo, pasa a ser un modelo interno, la mentalidad del profesorado no cambia y nos encontramos con que, aunque el profesorado siga siendo el mismo, las necesidades en los centros siguen siendo de servicios. Es decir, el orientador sigue trabajando como si fuese un equipo, como si fuese un externo, muchas veces. ¿Por qué? Porque le piden informes, le piden dictámenes y la mentalidad del profesorado no ha cambiado y para el orientador eso es lo más fácil. Porque para el orientador lo más fácil es atender niños, aplicar pruebas, corregir y hacer un informe. Eso es lo más fácil. Lo difícil es coordinar programas, coordinar a profesores, desarrollar estrategias con tutores, implicarse en las clases,... Eso es lo difícil. Eso es lo difícil. Y eso es lo que debe aportar el modelo interno: esa implicación. Porque si el orientador, en el modelo interno, sigue recibiendo niños, viendo niños, aquí está el despacho, ahora te doy cita... lo que estamos haciendo es reproducir modelos obsoletos. Y modelos muy importantes en su momento, pero modelos que ya no van, que no tienen futuro. Y ese es el planteamiento. Y ese es el cambio que hay que dar. Y eso depende no sólo de los orientadores: depende del equipo directivo, eso depende del profesorado,... o sea, que está implicada toda la comunidad.
- Yo creo que... Vamos, me explico con lo del clima. Yo creo que sí es bastante determinante en relación con el modelo interno y el que pudiera haber en los equipos en relación con esto. Porque lo que verdaderamente justificaba el equipo, lo que verdaderamente proporcionaba ventaja (inaudible)... Yo añadiría una cuestión más: por ejemplo... (inaudible) las intervenciones más sistémicas, más globales, el hecho de ser equipo permitía contrastar, de tal manera que (inaudible) llegaba allí, tú ponías encima de la mesa qué es lo que te había pasado en un centro, por qué tenías dificultades, con quién sí, con quién no,...

- Pero contactar sobre casos clínicos, o sea, sobre casos concretos...
- No, no: yo te estoy hablando de intervenciones globales del centro...
- Poquísimas, eran,... poquísimas.
- Yo te digo que en mi experiencia no. No eran poquísimas. Yo te respeto la tuya, pero, vaya...
- A mí sí.
- ...en mi caso eso se producía. Yo estoy hablando del clima de equipo y por eso creo que es trascendente. Entonces, en ese sentido, nosotros, cuando teníamos dificultades de intervención en los centros y (inaudible)... es una constante, pues, vaya, creo que por necesidad vital era algo que constantemente acababa saliendo. Ese contraste entre las características de un equipo directivo, otro equipo directivo, por dónde entrar a la cuestión, cómo hacer sistemática una hoja de derivación realmente sería, para que los tutores la rellenaran y aquello se suaviz... se asumiera como parte del proceso de...
- ¿Ves como pones un ejemplo clínico?
- Pongo un ejemplo clínico, pero date cuenta de que estamos introduciendo, dentro de la (urgencia) que era real,... que era real... estábamos poniendo un ejemplo de algo que permite sistematizar intervenir al centro como un algo global. En el que la función tuya y la función de ellos no son absolutamente independientes. Sino que son complementarias. Y a partir de ahí venía la segunda parte, que es la más interesante, y es que cuando tú veías diferentes cuestiones que se parecían, desde ahí podías permitirte realizar generalizaciones,... procedimientos de intervención integrada... incluso de cara a los procesos dentro de la clase (inaudible). Entonces, es verdad, teníamos un modelo clínico, pero si tú en el equipo ibas contrastando te permitía...
- A vosotros...
- A nosotros sí que nos permitía...
- ¿Modelo clínico? Yo no estoy de acuerdo, tampoco, ¿eh?
- (...)
- ...un poquito antes, del clima o no clima. Fijaos, eh... Yo estuve en equipo y estuve en departamento. Para mí fue un poquito más complicado crear conciencia en el departamento. Pasados cinco años, que me dui al CEP, pues fíjate tú: a mí me sorprendía cuando el profesor de ámbito, de Sociolingüística, porque ya el centro se caía por todos lados, casi ochocientos alumnos, ¿no? Las evaluaciones se solapaban, entonces... Pues como decía, sí, sí, pero el don de la ubicuidad no tengo. O sea, si he ido a dos reuniones ya no puedo ir... Entonces me sorprendía que profesores de ámbito socio-lingüístico iban a las evaluaciones casi casi tomando nota de “ha dicho mi madre que...”, para luego en la reunión, decirla, en la que estaba yo y, como que

era la cabeza pensante más en la orientación. Entonces eso crea un clima muy bueno, entonces... Yo creo que el clima, que haya clima o no, va también en función de la situación de las personas. Yo estuve en un equipo en el que, tanto desde el punto de vista de la persona, como de la... de lo científico, se creó ese año un clima muy bueno y se intercambiaban opiniones... Quizá, a lo mejor, menos de las que me hubieran gustado a nivel de organización del centro, o sea, participación en los procesos estos de enseñanza en centros, porque además yo venía de la psicología, cogía aspectos pedagógicos que me venían muy bien. Y luego los fui aprendiendo... Esto de la formación... Yo no estoy de acuerdo... esto de los equipos... Desde los departamentos se puede hacer igual... Te puedes formar y formar a los demás. Yo participé y aprendí un montón en un departamento en la intenc... en la organización del centro.

- No, porque...
- ¿Cómo?
- No, porque no son cole...
- Bueno, sí, pero que está mi función también... de formarme a mí mismo también...
- Pero es que también es verdad que la formación no es corporativa.
- (...)
- La formación no es corporativa: yo me formo en la relación con otros colegas que...
- ...Pero estamos hablando de una formación sobre la propia actividad...
- ...informal...
- ...sobre la propia actividad, sobre la marcha,... Tiene que ver con el día a día.
- (...)
- ...donde la gente... te ha pasado no sé qué, lo comentas con tus compañeros...
- Sí, pero ahora, no sé... hemos hecho flashback, ¿no? Pero... estamos... Quiero decir: yo nunca he tenido ningún reparo en llamar por teléfono a un compañero que tenía más experiencia que yo, o... a alguien de la Delegación, o... Entonces, quiero decir, ¿de qué estamos hablando? ¿Es el modelo en sí? Esto es multicausal.
- Ya, pero nos han invitado a que hablemos, jeje...
- Sí, efectivamente,...
- (...)
- Sí, puede ser, eso es... es algo muy personal. Pero, fíjate, digo "multicausal". Porque hace muy poquito ha salido esta regulación que regula las prácticas para los que han

aprobado las oposiciones. Yo quiero poner mucho el dedo ahí. Por... por algo. Y es que cuando vemos lo que se solicita a las personas que han aprobado las oposiciones de nuestro perfil, si tú lees despacio volvemos a “plan de apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje, plan de acción tutorial, plan de orientación académico/profesional”. Es decir, yo recibo correos diciéndome “insolente, ¿cómo se te ocurre decir Plan de Orientación y Atención a la Diversidad?” Esto es reciente... Y era un insolente porque se me había pasado poner POAD. Yo... no era para mí personal, era para todos los profesionales de orientación. Y sin embargo volvemos a las... al siglo XVIII....

- (...)
- ...a escribir en una normativa aspectos por los que... yo he tenido un opositor delante y, claro, me he creído que he tenido que calificarlo hasta un poquito menos porque, claro, estaba hablando de cosas que ya no se usaban en CLM. Es que estamos hablando de que esto es muy serio. Es muy serio.
- Eh... Un... un par de cosas. Si entendemos que lo que nos iba a traer el modelo como mejora, era lo que planteaba José Joaquín, llegar a todos los alumnos, por una parte y, por otra parte, intervenir en cuestiones que no son cñínicas, sino que son pedagógicas. Él ha enunciado unas cuantas: asesoramiento, meterse en las clases, revisión de programas, trabajar corporativamente con los profesores,... Eso, yo no voy a decir que esté ni mejor ni peor que antes. Me da igual. Es decir, esas cosas... no se han movido. No tenemos ninguna garantía de que se llegue a todos los alumnos, por parte de los orientadores ni de Primaria ni de Secundaria, aunque se esté allí; y no tenemos ninguna garantía de que los prof.. de que los orientadores sean capaces de trabajar colaborativamente implicándose en ese tipo de programas. Es más: a mí me preocupa muy mucho mis orientadores porque cada vez los veo que son más incapaces de abrir la boca en una CCP dando un asesoramiento.
- Es cierto. Eso es cierto.
- Eso quería comentar, que realmente...

E: ¿Cada vez son menos? ¿En qué sentido?

- Cada vez hay menos gente con capacidad de tomar la palabra y dar un asesoramiento en una CCP. No... no tienen fuerza moral, para darla.
- Por...por... por formación, o por...
- No sé cómo llamarlo, no sé cómo llamarlo...
- ...es cierto, pero... Eso puede pasar...Pero hay una gran diferencia: es que antes un orientador es que ni siquiera estaba en el CCP...
- ...Uh...
- Perdona...

- Perdona, estamos en la CCP desde el año 90, estamos en la CCP.
- ...un orientador se ajustaba a la normativa. Y tenía que estar en la CCP. Pero es que al que estaba tenías que tirarle de las orejas... Pero a ése, no a los equipos de orientación...
- Cuando salió la normativa de que tenía que ir a la CCP... Antes no iba nunca.
- Desde el año 90.
- Pero antes no iba.
- El orientador interviene en la CCP cuando sale una normativa que le dice que intervenga...
- Desde el año 90.
- ...entonces la intervención en la CCP, a pesar de eso, hay una reunión mucho más dinamizadora en los centros para potenciar la orientación. Mucho más dinamizadora que la CCP, que son las reuniones de tutores y las tutorías. Porque la CCP es una reunión de jefes de departamento donde se toman cuatro decisiones y poco...
- Hombre, tampoco eso es así...
- (...)
- ...estoy diciendo que es muy importante, que es muy importante, pero igual que el orientador puede ir puntualmente, el de matemáticas puede decir que es una reunión de una relevancia... donde la casuística es relativamente menos importante porque se entiende que la reunión es para coordinar las acciones de todo el centro. Comisión de Coordinación Pedagógica: para todo el centro, o sea, que el coordinador no tiene por qué ser protagonista. Pero lo que está claro es que en la reunión de tutores y en la dinamización de tutorías,... ahí sí que se puede hacer muchísimo. Hacen,... en ningún momento,...
- Se puede...
- No...
- ...y subrayo, se puede...
- y se hace.
- No, y se hace. Se hace. Yo te puedo decir que en los institutos de Ciudad Real... Vamos, sin lugar a dudas, los institutos de ciudad real, es que... vamos, como están ahora semanal, donde se reúne el orientador con los tutores.

E: ¿Qué diferencia hay entre... los centros en los que se puede y los centros en los que no se puede?

- Vamos a ver,...

E: Porque tú comentabas que a veces el orientador no tenía ni la formación ni la capacidad para hacer esas cosas que podrían hacer. Y decís...

- Sí, sí.

E: ...depende de la dirección, depende de los otros profesores del centro. Dices: tu sensación es que queda todo por hacer.

- No.

E: Tu sensación es que se está pudiendo hacer...

- Sí.

- es que, claro, no... no...

E: ¿Cuáles son las claves de esos dos lugares...?

-Es que esto no debería ser así, o sea... esto no debería ser que él tuviera una opinión y que yo tuviera otra. No, es que teníamos que tener datos de decri: es que efectivamente esto se está haciendo. Y no simplemente “yo creo que en mi zona” o “yo creo que en la mía”.

E. Bueno, pero ¿qué hace que la potencialidad de un modelo en un lugar se desarrolle...? Antes hablábais del antiguo, y decías. los equipos tienen una potencialidad. Hay equipos que el clima o el saber trabajar en equipo hace que esa potencialidad se desarrolle y hay otros equipos que esa potencialidad no se desarrolle así...

- El respaldo...

E: ¿...qué hace que en un lugar se desarrolle?

- Para mí la palabra respaldo...

- Estar ahí. La palabra es estar ahí. Cuando el orientador está en el centro continuamente está ahí...

- No, pero yo...

- (...)

- Sí. Bueno yo quería... lo que estábamos comentando. Fortalezas del equipo de orientación... Yo, lo que estás diciendo de eso, de ser interno o no interno, no veo la diferencia ahí. Porque los equipos de orientación, ajustándose... si se les decía que tenían que estar en la CCP, estando en la CCP, estando en la CCP... eso no quiere decir que todos, en los equipos de orientación estaban en todas las CCPs. Puedes ser modelo externo y cumplir tus funciones y estar en la CCP. Y estar en las reuniones con los padres, y estar en las reuniones con los tutores, y... no el equipo de

orientación es igual a modelo clínico. De eso nada. Hacíamos las evaluaciones, pero también estábamos en el asesoramiento a los tutores, también dabas pautas, también estuvimos con el tema de la integración, también estuvimos haciendo, codo con codo, las actuaciones curriculares...

- ...
- ..y estuvimos...
- ...
- ...no, no, pero eso también son fortalezas de los equipos de orientadores. es que no podemos olvidar el trabajo que se ha hecho en los equipos de orientación. No se puede olvidar. No podemos decir equipo de orientación=diagnóstico clínico...

E: Estás (...) un equipo de orientación que no era externo del todo, ¿no? Que al final estaba dentro...

- ¡Cumplía su función!
- Es que esas eran las funciones...

E. Que de alguna manera estaba integrado...

- Pero, bueno, vamos a ver...
- Es que era así (hablan varios a la vez)

E: Sí, por eso pregunto, se habla de lo externo y lo interno...

- Claro

E: ...y a veces no era tal...

- ...
- Un equipo de orientación se tenía que ajustar a la normativa. Y esa normativa no le decía equipo de orientación igual a diagnóstico. No. No ha sido así.
- ...apoyo especializado a los centros y...
- ¡Y más, y más! ¡Muchas más cosas!
- ...apoyo especializado a los centros...
- Y muchas más cosas. Y con los padres, y con las familias,...

E: Y en la CCP...

- Ahora, es verdad, David... Que si el orientador en muchos casos no se creía estas funciones, a lo mejor le vanía muy cómodo hacer sólo evaluaciones.
- ...eso es casuística...
- ...o punto a punto...
- ...Eso es casuística, pero ahora, desde el modelo interno pasa lo mismo.
- Claro.
- El que uno se cree su orientación, se cree su trabajo, se cree sus funciones, tira para alante. Y lo hace... y lo hace, efectivamente. El que no quiere no lo hace. Pero entonces no me digas bondades de modelo externo, modelo interno. Vamos a ver qué se hacía –en general: habrá casuística, y ahora también la va a haber--...
- Una cosa: el paquistaní no pueden todos los equipos... La figura del paquistaní surge con fuerza de los institutos de Secundaria.
- Es que era... era lo que tú decías antes. Es decir, por qué... ¿qué pasa para que un centro, siendo orientadores...? Para mí el respaldo que decía el compañero viene de una figura: es el equipo directivo como... No es que me responsabilice de las bondades o las maldades de un centro, pero tiene responsabilidades. Y del resto de compañeros... y de la visión que hay en general de la orientación. El paquistaní que dice... surge en Secundaria. O sea: de un modelo super cerrado del... de catedráticos de secundaria, y de repente venimos a dinamizar los centros los psicólogos, los pedagogos, a movilizar todas aquéllas mentes... Y cuesta mucho, ¿eh? Todavía ahora, en el 2008, centros de capital, anquilosados y asentados en modelos siglo XIX, de poder/sumisión, de niño escucha/yo cuento... Y cuesta. Todavía cuesta. Entonces yo viví en el instituto... Cinco años, tres equipos directivos diferentes. Y puedo comparar. Y da coraje hasta cierto punto, es decir, ¿por qué --las funciones las tengo que... o sea...-- me tengo que sentir más a gusto con uno o con otro? Cuando yo tendría que saber ejercer las funciones... que me ha sorprendido... pero, vamos, sobremanera, que un compañero de Primaria, como orientador imparta docencia. ¿Dónde está escrito? Dígame usted dónde está escrito eso. Porque si usted está impartiendo docencia, impartiendo... llámele como quiera, si es docencia está perdiendo el tiempo para labores suyas, de asesoramiento.
- En Ciudad Real capital nadie de Primaria imparte docencia, ¿eh?
- No lo sé. Pero si eso se hace,...
- Hay cincuenta o sesenta...
- ...es decir, y no hay que perder otra referencia, es decir...
- Y se sabe...
- ...es decir, cómo se va...



- ...
- ...perdona, ¿cómo vamos a...? y esto es un dato objetivo, que esto puede ser subjetivo,... pero ¿cómo vamos a sentirnos? Sentirnos... quiero decir, yo estoy en el CEP y mi plaza es un instituto, pero creo que soy orientador ante todo, ¿no?... ¿Cómo no vamos a sentirnos dentro de los centros si tenemos códigos de centro diferentes a los del propio centro? Yo creo que esa parte de la forma hay que paliarla. ¿Somos del claustro o no somos del claustro?

E: ¿Todavía...?

- ¿Puedo hablar en el claustro con cierta...mh... no sé... con cierta jurisprudencia porque esto está en mi burra y en mi burra mando yo? Es decir... yo soy el orientador, ¿pertenezco al claustro porque me siento en la silla de los otros veintitantos? ¿O porque realmente soy del centro? Porque hay una orden que me dice: no, no, es que usted tiene, (en Guadalajara yo soy del 1900 porque usted pertenece al mismo???... no tiene otro 1900). Yo creo que esa parte...

E: Hay partes que todavía no cierran,...

- Efectivamente, es que en Secundaria ha costado muchos años que te vean como una persona...

E: De dentro, ¿no?

- ...aquí voy a hablar a lo mejor a nivel personal,... porque claro, si hablo como director de zona y focalizo en personas, entre varios, ¿no?... y lo que daría porque no llegaran nunca a sus centros estas personas, pero bueno... digo a nivel personal, ¿no? ¿Tú tienes cierto respeto, como tiene el de Física o el de Matemáticas, ...? Pues yo creo que... Es que cada vez voy más...
- Pero vamos a ver, es que... Esto que planteas... Yo creo que esto es cierto, o sea, yo creo que es así. Los orientadores en los centros todavía somos seres un poco extraños. Pero es que esto hay que verlo normal, o sea, la historia de la educación es una historia de 6000 años. Y nosotros... y nosotros lo que llevamos son 20 años, en los centros, entonces en una... en una institución tan hermética, en una institución tan lenta, y que cambia tan poco como es la institución escolar,...
- ...un poco avanzamos,...
- No, no, pero es que esa es la realidad.
- ...
- No, pero ese es otro... otro discurso... No, lo que yo quiero decir es que es relativamente normal que una persona que no da ni Lengua, que no da Matemáticas, pues que digan: “este es el orientador”. Yo creo que esto... aquí hay una cuestión que es relevante para el desarrollo del modelo. Que es las habilidades del orientador, de la orientadora. y no solamente las habilidades personales, sino... sino la madurez, como profesional,...

E: ¿Qué elementos son claves de esa orientación...?

- Que estas dos cuestiones son claves.
- No es lo preocupante cuáles son. Lo preocupante es, al hilo de lo que dice José Joaquín,... Lo importante es que reconozcamos que para que esto funcione sobre todo depende de esas habilidades de ese orientador, y no tanto de un perfil profesional. Esto es lo grave.

E: Eso es lo grave...

- O sea, es que... si va a funcionar o no la orientación en este instituto, en este centro, no depende del modelo, sino del fulanito o la menganita que te lleguen en concreto. Esto está enormemente personalizado.

E: ...un elemento de cierre del círculo...

(...)

- ...y de quién esté de director...
- (...)
- ...yo creo más relevante la dirección...(...) y no quiero ser corporativista, en absoluto, de hecho antes decía que la formación de los orientadores no pasa por la formación de los orientadores, sino por la formación de los orientadores con los profesores... Y creo que no depende de las habilidades del orientador, aunque sea un factor relevante, pero también el profesor de Matemáticas, la forma de impartir sus clases depende de sus habilidades personales...

E: Sí, pero yo quiero entender, no sé si me equivoco...

- ... es la cuestión de que es mucho más relevante... como estamos hablando de cuestiones humanas, y de relación humana y de (...) optimización de recursos, y de motivación... todo eso aplicado a la técnica... es mucho más relevante la... eh... el apoyo del equipo directivo al orientador, la cancha que le den, el que tenga las ideas claras el equipo directivo,... eso es mucho más determinante.

E: Pero lo que yo quiero entender entonces es que: para que todo funcione en este momento depende más de elementos de casuística que de elementos de modelo. A ver si me explico...

- (Saltan varios a la vez)

E: A ver... pero como que hay elementos en el modelo que faltan. O que... o que... Quiero entender, ¿eh? A ver si he entendido lo que... A ver si lo estoy traduciendo bien. Es decir: el hecho de que tengáis códigos diferentes, el hecho de que dependáis del estilo o de la manera de ser de los directivos, el hecho de que dependáis de la percepción de los profesores, de que quieran entender vuestra figura como formando

parte de lo mismo o alguien externo. Eso es, te quiero yo decir, casuística. Que faltan elementos de la estructura. Que cuando tú dices “perfil profesional” me imagino que te refieres a que están muy bien definidas las funciones, muy bien definidas y que, independientemente del director, independientemente de los profesores, independientemente del talante de cada orientador... O sea, no es una lucha que se tiene que jugar en un campo de batalla que depende del colegio. Sino que de alguna manera el propio modelo estaría ya articulado para que eso fuera coherente. Eso es de alguna manera lo que tú querías decir...

- Sí.
- Sí, sí.
- Eso lo has clavao, vamos.

E: Entonces faltarían cosas para que no fuera la lucha de un señor más o menos capacitado, más o menos habilidoso, con un director divino y estupendo, ¿es eso, o algo así?

- Es que entonces, por ejemplo,... no está asociado, lo que tú dices, a que sea modelo interno o modelo externo. Efectivamente: el tener un equipo directivo facilitador y potenciador de las funciones de un orientador potencia su trabajo, efectivamente, tanto si es modelo interno como si es modelo externo. Las habilidades propias del orientador potencian, tanto si estás en el modelo interno como si estás en el modelo externo. Por eso en los equipos había gente que todas sus funciones las cumplía: iba al CCP, iba a tal, a tal, a tal... También hacía evaluaciones,...
- Igual.
- ...¡igual! Y vamos a encontrarnos con orientadores en el modelo interno que van a efectuar todas sus funciones, porque están dedicados plenamente a su centro, y van a tener más tiempo...
- Y otros que no.
- ...y otros que no. Y entonces, como tú bien dices: hay tantas variables que no puedes decir, es que el modelo interno tiene estas bondades y el modelo externo no. Hay muchas variables que están influyendo...

E: Voy a hacer una pregunta para entenderlo...

(mucha discusión, parece que algunos no están de acuerdo. Se oye “para nada, para nada”)

E: perdonad. Voy a hacer una pregunta...

- ...ese planteamiento... ese planteamiento es un silogismo...

E: (que trata de imponerse al barullo) Voy a hacer una pregunta que es tramposa, ¿vale?... Un momento... un momento... Cuando vosotros estábais en aquél momento, y

os dijeron modelo interno/modelo externo, ¿os sentísteis identificados con esa manera de separar las cosas?

- Claro que no.

E: Quiero decir, es una lectura que estamos utilizando ahora para ejemplificar en ello. Yo lo que entiendo es que ellos...

- ...en términos absolutos...

- No, porque a mí me hubiera gustado hacer esa comparación de modelos que estás haciendo: modelo externo: tal, tal, tal, tal. Modelo interno... Ves puntos. O sea, ves puntos de diferencia.

- (...)

- Mira, si hubiera sido tan sencillo mejorar el modelo simplemente con un cambio de modelo...

- Sí, el tener doce centros...

- ...pero esto no iba... no iba por ahí. El debate no era eso. Yo insisto en que esto tiene muchos elementos cuantitativos, y voy a utilizar un dicho, ¿no? Un poco para... para... tratar de ilustrarlo, ¿no? Y es que en esta vida lo que se puede comprar con dinero es lo barato. Este modelo es un modelo que ha puesto sobre la mesa mucho dinero, porque se han creado muchas plazas, ¿eh? Muchas plazas. Eso no significa que los cambios cualitativos, que son los que de verdad necesita la institución, estén garantizados. No. Nosotros ahora mismo hemos garantizado la presencia. Efectivamente, está garantizada, pero no se ha garantizado que los fallos que pueda tener el modelo anterior se hayan corregido. Y que las supuestas virtudes estén teniendo lugar. Eso digo yo que estará por hacerse. Pero de momento, en este tiempo no lo hemos visto. Por eso yo comparto totalmente el análisis que hace Carmen en este sentido. Es que había gente en los equipos que trabajaba admirablemente. Intachable. Y no se le podía decir que fuera cñínico, ni mucho menos. Y aprendía un montón de cosas. Y había gente que no. Pero es que eso lo podemos encontrar ahora. es decir, que nos encontramos con personas, ya te digo, que no son capaces de llevar a cabo un asesoramiento, no un CCP, a mí me parece importante la CCP,... porque no se sienten seguros, porque... porque el bagaje con el que ha llegado al centro es tan insuficiente que no pueden mejorar sus funciones. Y no saben encontrar dónde... sí, van a un curso del CEP, y no sé qué más, pero...

E: O sea, que desde ese punto de vista, el apoyo del equipo...

- No sé, no al cien por cien... No nos engañemos...

E: ...

- No nos engañemos, siempre llegaban algunas personas al equipo que ni con la ayuda de sus compañeros ni con cincuenta equipos iban a aprender...

E: Te he cortado...

- ....iban a tener dificultades.

E: No, te he cortado porque a veces utilizamos, para entender las cosas, terminología que a veces nos queda pequeña. Y de alguna manera, oyéndola hablar a ella, era como que eso de interno/externo lo utilizamos pero nos obligaba a ver las cosas de una manera un poco diferente a como ella las describía y se lo he preguntado, nada más, ¿vale? Porque si no luego yo en el análisis no... Tengo la tentación de utilizar la misma terminología y a lo mejor se queda pequeña para lo que estáis describiendo, ¿no? Y ahora ya, después de pedir disculpas... jajaja...

- No, yo sí que... Jose Luis quería decir algo...
- Sí. Yo quería introducir otra variable. Porque es verdad que nos hemos dedicado a hablar de interno/externo en términos absolutos. Y no es realista...

E: Y todo aquí es relativo...

- ...no es realista. No es bipolar, la variable. Realmente es algo continuo y... lo que sí que es cierto, quiero decir a Carmen, es que el número de horas y de dedicación es diferente en un caso y en otro. Y eso de alguna manera sí imprime una diferencia. Luego veremos si se amortiza o si no se amortiza.
- Mi pregunta es, José Luis, ¿era suficiente el número de horas con las ratios que estábamos alcanzando últimamente? Esa es la pregunta.
- Bueno, yo te digo que en mi zona no. Pero, vaya, que creo que esto... entramos de nuevo en la casuística. O sea la... yo, sinceramente creo que, si todas las funciones encomendadas queríamos que se desarrollaran, era insuficiente en términos genéricos. Al menos esa es mi opinión.
- Estoy completamente de acuerdo contigo, ¿eh?
- Pero... pero aparte de interno/externo tiene más características, el modelo. Pero hay una característica que no ha cambiado y es la intervención indirecta. La intervención es indirecta de base, tanto en un lugar como en el otro, y eso es lo que realmente no hemos asumido ni han asumido los centros. Porque yo entiendo que tú estás poniendo mucho el énfasis en el orientador no preparado, que llega al centro y de verdad... a lo mejor incluso a nivel personal... bueno, no tiene las habilidades sociales o las características como para desarrollar una tarea. pero hay un segundo elemento, al menos un segundo elemento importante, que es la preparación de los centros para asumir un modelo de atención indirecta con muchas características cualitativas. En las que empieza a ser muy importante la forma de hacer, la forma de coordinar, las puestas de acuerdo... lo colaborativo. Cuando resulta que estamos habituados a un modelo decimonónico en el que lo importante es que los chavales estén dentro del aula. Y hay mucha gente que sigue instalada en ese lugar. Entonces nosotros venimos a representar, junto con el equipo directivo, pero de una forma más cualitativa, lo nuestro... pues una forma nueva totalmente, o una forma distinta de atención. Entonces, si... si el centro no está preparado o no valora ese tipo de

cuestiones, entonces yo... iría para atrás en lo que hemos estado hablando: hace falta un respaldo. Si el respaldo no forma parte de lo que el equipo directivo, o alguien del centro considera que es importante,... Cuando teníamos el equipo había un segundo respaldo, que era el respaldo de los iguales. en ese momento esa posibilidad está bastante entrecomillada. Ese... ese respaldo hace que haya una situación social, una situación socio-laboral, de facilitación para que la intervención de los orientadores mejore. Hay otras cuestiones que es la formación inicial de los orientadores. Esa es una cuestión adicional que facilitaría el que los orientadores tuvieran una mejor in... Y una tercera cuestión son las habilidades personales. Evidentemente, yo entiendo que las habilidades o las características personales, nosotros no tenemos por qué hablar, porque no... no caen bajo nuestro... nuestra capacidad de maniobra. Pero los otros dos aspectos sí. De tal manera que el que los orientadores tuvieran un lugar de asesoramiento, consulta, intercambio,... de una manera estable y que no se cuestione... Cada vez que un orientador sale del centro, a consultar con un compañero es... el acabóse –porque somos... y tenemos una tarea diferente--... no acabóse nada, porque es una oportunidad para operativizar a ese profesional. Y por otro lado, la formación técnica yo creo que de momento es muy (...)... o sea, cada uno estamos utilizando aquello que nos parece bien que tendrían que tener nuestros orientadores, con unas limitaciones, incluso económicas, que impiden que aunemos criterios a la hora de reformular un modelo más efectivo. O sea, quiero decir: una entrada en los centros con una serie de valores un poquito homogéneos que facilitara que fuese reconocible para cualquier otro profesor, o director, de cualquier institución el que “aquello es lo que hace un orientador”. Porque es que si no, estamos en la batalla constante, en el inicio constante, otra vez... cada vez que llega un orientador nuevo o cada vez que un profesor cambia de centro, estamos empezando a averiguar en qué consiste realmente la orientación.

E: O sea, todavía no hay un reconocimiento por parte de los centros de lo que es un orientador... Cuando hablo de reconocimiento es saber a qué se dedica, qué hace, cuál es un lugar aquí...

- Si hiciéramos una encuesta te llevarías una gran sorpresa...

E: ¿La sensación es esa? Que todavía no es... no hay un reconocimiento en todos los sentidos: de función, de... de lugar legítimo, de papel de intervención...

- Yo creo que se desconoce y además creo que es muy difícil transmitir qué es el orientador de un centro. Es decir, que le veo dificultad al mensaje para que el mensaje...

- ...pero si te ponen a dar clase en Primaria, ¿cómo vamos...? ¿Qué seriedad le vas a dar...?

- (...discuten a gritos sobre si los orientadores dan clase o no)

- A ver: en mi zona hay orientadores en Primaria que están haciendo funciones que no les corresponden.

- No, no, que yo los tengo...

- ...indicadas en la normativa y preguntadas al servicio de Inspección.
  - Que yo los tengo, y me consta que...
  - ...
  - ...no es tan grave como la deslegitimación del orientador...
  - ...no tienes un (...) como tal en el que... Yo no sé... a mí nadie me ha dicho...
  - ...
  - ...pero cada uno tiene sus funciones.
  - Pero en realidad la función del orientador es una...
  - ...
  - Totalmente, totalmente. Todos los años, a comienzo del curso, una de las advertencias es que, por favor, aunque les venga muy bien, que lo hagan muy gustosamente, que eso es tirar piedras al propio tejado. Yo es que... no me lo vienen a decir: ¡es que me entero! O sea: es que me entero después...
  - ¿De qué te enteras?
  - Que están dando clase. Porque están dando clase. Que pasan gustosos a clase...
  - Esto es... decía el compañ... José Luis decía: la orientación inicial, que tal, de los orientadores noveles... Yo os digo una cosa: yo apruebo la oposición y me hacen un curso para mí, novel, y no me apuntaría. ¡Qué vergenza! "Quiero decir... yo apruebo la oposición. Tengo mi respaldo porque mis compañeros han dicho "mira, este chico o esta chica estarían muy bien trabajando, tienen tal... chapó"... Bueno, pues entonces, chico, te ha tocado una unidad, te ha tocado un departamento: ¡a trabajar! A trabajar. Orientadores noveles, matemáticos noveles... Dios mío ¡qué miedo! Yo no tengo hijos, pero me parece,... a mi hijo... un curso para matemáticos noveles... No lo sé, ya os iré demostrando día a día lo que valgo o no valgo. Yo no estoy de acuerdo con crear cursos de orientadores noveles ¡qué miedo, qué vergüenza, qué...!
  - Mira, yo...
  - ...otra cosa... Otra cosa es... os digo, que detrás de todo esto hay muchas... muchas... causas. Yo no sé si abrir el modelo o no abrir el modelo ha dado más calidad o no. Porque, claro, yo veo lo que hay y la gente que entró... tantísimas plazas que hubiera, ¿no? Y empezaban a trabajar y las criaturas no sabían por dónde se las andaban. Y muchas, muchos, ¿eh? Chapó por ellos porque remontaron, pero vamos... pero ya.
- E: ¿Porque el problema es el acceso, no a esa función pública? Comentábais...
- Es que eso es un exceso generalizado...

E: Generalizado...

- ...porque para ser docente...
- ...

E: Antes, de alguna manera el hecho de —entendéis— que el hecho de tener un equipo detrás aseguraba de alguna manera la calidad. Quiero entender,...

- Para quien quisiera aprender...

E: Tenía un recurso.

- ...el equipo era un recurso permanente.
- Para quien quisiera aprender de un modelo. O sea, de una forma de trabajar.
- No, no, no.
- De unos procedimientos. Sí.
- No.
- Sí, sí.
- Para quien quisiera aprender...
- Si yo estoy metida aquí...
- ...para el orientador que quisiera funcionar como orientador en un centro...
- No.

E: Bueno, para quien quisiera aprender en ese modelo...

- En ese modelo, claro.
- No...
- ...
- No vamos a decir que sí a lo que estamos diciendo que no. Estos piensan que no, pero nosotros decimos que sí...
- O sea, es que es así...
- No, no, no...



- ...que si tú te quieres formar y estás aquí, te formas aquí. Lo que no puede ser es estar con esto y formarte aquí, es decir... Lo que está claro es que estamos hablando... cuando tú estás planteando eso,... pues porque te estás formando en un contexto que te forme y que te apoye, de acuerdo...
- No, mira...
- ...pero no es así...
- ...los teóricos de la Ley del 90, cuando nos llevaron –y yo recuerdo que a Emilia y a mí nos llevaron a los cursos aquellos de formación—cuando se nos explicaba cuál era el modelo en el que íbamos a intervenir jamás se nos dijo que era un modelo externo. Se nos decía: el modelo externo ha terminado, y vosotros tenéis varios puntos de integración en el centro en donde váis a funcionar como uno más.
- Eso está claro...
- ...Lo que nosotros hacíamos... vamos a ver, lo que nosotros hacíamos a partir de aquél entonces, en donde se puede dar por muerto y enterrado el modelo clínico... Ojo, que ya lo estaba antes en algunas zonas. Pero aquéllo ya fue la losa final. A partir de este momento nos olvidamos de un modelo que se base fundamentalmente en lo psico-métrico. Te estoy hablando de años previos al año 90 y desde luego en el año 90. Lo que tú empiezas a aprender para trabajar en los centros con ese modelo de orientación ya es orientación. No me hables de orientación externa ni orientación interna. Eso ya es orientación...
- Claaaro...
- No, no no está tan claro...
- Si es claro, nos traicionan las palabras...
- La orientación... el problema de ese orientador que se incorporaba o que se incorpora ahora es que, efectivamente, decimos “el equipo directivo del centro, entonces y ahora, es facilitador”. Pero el orientador lo que tenía es un respaldo de un equipo de orientación, de sus iguales, de sus compañeros. Y cuando te venía... te decía, vamos a ver: tenemos que ir a las CCPs, ¿quién hace la convocatoria? ¿Qué puntos son los que podemos tratar este primer trimestre? ¿Cómo lo digo, qué materiales llevo? Eso te lo facilitaban...
- Muchas consultas...
- ...otros compañeros que tenían y sabían cómo dinamizar una CCP, y sabía qué material. Eso ahora no lo tiene. Ahora ¿sabes lo que ocurre con algunos orientadores? Que el equipo directivo es facilitador, pero también se respaldan ellos, y gente del equipo directivo está funcionando y te dicen los orientadores: “oye, ¿tengo que hacer las tutorías yo?” Eso...
- Pero yo a eso...

- ...que las tutorías no las tiene que hacer el equipo de orientadores y te dice...
- Yo a eso le llamo formación (¿??) también, eh...
- Y te dice el orientador “a mí no me importa”. A mí no me importa pasar a clase y hacer yo... aplicar yo las fichas del “ser, aprender y vivir”, no me importa hacerlo. Como tú muy bien dices, david, tus funciones... ¡Por dios, yo no te tengo que decir...!

E: O sea, hay un desconocimiento...

- Yo no te tengo que decir, pero tus funciones las tienes que conocer...
- ...las presiones...

E: ¿Las presiones?

- Hay presiones de los centros y de determinadas...
- ...
- ...y ese orientador venía al equipo y decía: vamos a ver, nuestras funciones son estas. ¿Qué es lo que hacemos nosotros en orientación? Pues nos vamos a reunir con... los coordinadores, si queréis buscamos este material, si queréis lo comentamos... tal. Pero nosotros no tenemos por qué pasar a hacer las tutorías. Y ese orientador...

E: Entonces entiendo yo que en este nuevo modelo pasar a hacer las tutorías es destruir un poquito el propio modelo. ¿No? Porque de lo que se trata es de que asuman también los otros esta función...

- ...doméstico...
- ...si lo que te digo es...la casuística que estamos planteando, del orientador novel... ¿Qué respaldo o dónde plantea esa duda?
- ...
- ...y ahora si no te la preguntan, sencillamente te la contesta el equipo directivo. Y por eso nos estamos encontrando que dependiendo de las zonas y de los centros unos orientadores están dando tutoría, están haciendo guardias o están haciendo sustituciones. De forma sistemática están haciendo las tutorías. Es por eso. Esa casuística no se daba antes. No se daba antes porque venía con esa duda...
- ...era lo del maletín y se iba. Veía al niño y se iba.
- No, no, no.
- Y en el mejor de los casos iba y de vez en cuando explicaba un programa y se volvía a marchar. Pero si es que es normal, si es que ahora... bueno, el orientador está

continuamente en el centro. Entonces, por eso yo decía que esa es... esa es la variable...

- ...
- ...porque es distinto trabajar desde un despacho a estar en el centro...
- ...si en eso estamos de acuerdo...
- ...¿pero dónde estabas en el año 90...? Desde el año 90... no, no te voy a decir del 90... desde el 92 al 2004 ¿dónde estuviste? ¿En Granada o en Ciudad Real?
- La mitad en Granada y la mitad en Ciudad Real.
- Yo te aseguro...
- Yo llegué a Ciudad Real en el año 98...
- Yo te aseguro que Ciudad Real, los equipos de Ciudad Real, aparte la casuística, que siempre la ha habido, no nos dedicábamos a tareas clínicas en los centros en esas fechas, ¿eh?
- Vale... y se hacía orientación, y se hacía el tema de tutorías, y se hacían las técnicas de estudio y secuencia... es decir, que hacías orientación...
- ...orientación sí se hacía, pero...
- ...más o menos, la hacías...
- ...

E: Bueno...

- ...pero es que tú mismo nos asocias a los equipos con el maletín...
- ...
- Yo hago una reflexión... sé lo bueno y lo malo... Fijaros que el modelo que estamos llevando ahora mismo es un modelo que... así empezó en Secundaria. Y digo yo: en Secundaria no ha habido estos problemas... ¿O escondíamos algo detrás y nunca ha salido a la luz?
- Mi Consejero (y el tuyo) no, ¿eh? Mi Consejero, en el comienzo del curso de 2003, y está recogido en las actas,...
- ...pero porque eso se refería a otros problemas... porque esos papeles los tengo yo y luego el mismo... el mismo Consejero lo matizó. Eso no lo dijo. Eso el mismo Consejero lo matizó, eso se refería a otro tipo de problem... a otro tipo de experiencias.

- ¿Por qué el mismo modelo? Llevábamos un modelo muy similar... Ahora mismo...
- Y en Secundaria, desde el principio, funciona...
- Perdona, perdona,...
- Desde el principio funciona.
- No.
- Sí.
- Yo no estoy de acuerdo con que funcione en Secundaria, ¿eh?
- Hombreee... que si funciona. En Secundaria sí...
- Yo no estoy de acuerdo...
- Funciona, pero...
- ...incluso ha habido zonas que han tenido... que han tenido que montar una superestructura de coordinación que no se tenía, para los de Secundaria. A la vez que la nuestra, de coordinación, hay zonas como por ejemplo Valdepeñas que tienen otra de coordinación de los orientadores de instituto. Por esa necesidad de compartir con el colega, con el compañero, problemas profesionales.
- Pero, vamos a ver, es que aquí se mezclan muchas cuestiones: es que es normal que...
- ...desde el principio, estamos hablando.
- Claro, que... vamos a ver: estamos hablando de un concepto, que es un modelo de orientación que es un poco lo que estamos aquí reflexionando, en torno a este modelo, y estamos partiendo de una premisa que yo entiendo que todos partimos de aquí: que la orientación es para todos los alumnos. Si la orientación es para todos los alum... no es para unos pocos. La orientación es para todos los alumnos. Si la orientación es para todo el alumnado del centro, como primer punto básico que tenemos que llegar a la conclusión, es evidente que yo lo veo así de claro, me gustaría que lo viésemos... que lo matizásemos... Pero cuando la ratio de un orientador para cuatro mil o cinco mil alumnos, está claro que la respuesta de ese orientador para esos cuatro mil alumnos no es lo mismo que si la ratio se baja a quinientos, o a seiscientos... a trescientos ¡o a ochocientos! Da igual, ¿vale? Más de ochocientos no, porque entonces... sí los hay, pero no son...
- Pero te lo decía él, cuando decía que nuestra actuación es indirecta.
- No, pero vamos a ver... no, pero vamos a ver,... Incluso con actuaciones indirectas, los modelos de consulta de colaborativa... no es lo mismo trabajar con doscientos tutores... no es lo mismo trabajar con doscientos tutores que trabajar con veinte tutores. Es decir... me da igual, el esquema, el planteamiento es igual. Aunque sea

un modelo de intervención indirecta, el trabajo con los tutores, para esa colaboración indirecta, no es lo mismo trabajar con doscientos tutores que con veinte tutores. Por lo tanto, primera cuestión: en el momento que las ratios se bajan, ehm... está claro que se está dando una respuesta de más calidad.

- ¿De más calidad?
- No.
- Sí, sí, de más calidad.
- ...
- Potencialmente.
- Bueno, bueno, aquí podemos encontrar todo lo que sea...
- Que aumenta la probabilidad... aumenta la probabilidad...
- Yo estoy aportando un dato real: en el momento en que se baja la ratio de los orientadores para atender al número de alumnos, ya sea de forma directa o indirecta, eso son matices... para ti es importante, pero... la ratio, en la esencia del asunto, estamos dando calidad. O sea, se está permitiendo... se está permitiendo, estás posibilitando una mayor calidad. Primero. Segunda cuestión. Cuando una persona... cuando una persona, un orientador –esto es un enfoque comunitario--... Primero. Segunda cuestión... Cuando una per... cuando un profesional está trabajando en y está allí día a día conoce al padre. Porque los padres y las madres van a los institutos en las horas de tutoría, pero también van en muchos otros momentos... o sea, que no van solamente de cuatro a cinco los lunes... van el jueves, porque aprovechan que vienen del mercadillo, para hablar con la maestra o hablar... o aprovechan el... el miércoles porque está el profesor tal o porque quiere llevar el bocadillo a sus... o porque va a sacar a sus hijos del colegio porque va a ir al médico del Centro de Salud... es decir, los padres y las madres van continuamente. Entonces, como el orientador está continuamente en el centro, es mucho más fácil la dimensión humana. Y entonces, en esta dimensión humana es cuando entran...
- Claro, está más contextualizado...
- ...¿eh? y la respuesta es mucho más contextualizada. Porque estás allí día a día. Porque conoces la realidad, porque hablas con todos, porque... estás en los recreos, porque estás en los pasillos, porque sabes la necesidad. No llego, estoy y me voy y luego estoy en otro... estoy allí día a día. Día a día. Por lo tanto estoy contextualizando... Es que es... es que esto es así. Y en tercer lugar: ¿qué es lo que sucede si nosotros...? decimos: bien, se baja la ratio y se contextualizan las acciones mucho más, pero ahora viene: ¿eso da calidad? No. ¿Eso es suficiente? No. ¿Qué es lo determinante? Dos cosas más. La primera de ellas... la primera de ellas que haya una normativa lo suficientemente clara y lo suficientemente explícita. Que establezca unas funciones para los tutores, para los orientadores, que apoye este modelo, que apoye la prevención,... que los programas de prevención se hacían ya en los equipos... Los programas de prevención en Infantil y Primaria... Yo me

acuerdo de hacer programas de prevención en Infantil y Primaria, o sea que ya se trabajaba, y se pasaban protocolos, y se pasaban, y se pasaban fichas, en fin... que se hacían cosas, ¿no? Pero ahora, al contextualizarse mucho más, si la legislación apoya todo esto y la ratio es más baja, como lógica consecuencia la respuesta es de más calidad. Entonces, si este proceso... es lógico, es decir: se bajan las ratios, se contextualizan las acciones y la legislación apoya el modelo de intervención, evidentemente la respuesta es de más calidad. Entonces podemos preguntarnos: ¿por qué entonces nos cuestionamos si se da calidad o no se da calidad? Sería... sería el planteamiento lógico... Pues es muy sencillo: la respuesta es porque depende de factores humanos. No es cuestión ni del modelo, que está claramente organizado, que claramente es... tiene un rumbo... Podemos criticarlo y podemos buscar otro, pero el modelo está claramente definido como modelo interno, que tiene sus ventajas claramente contrastadas, como decía, y a pesar del poco tiempo que lleva, pero ¿dónde entra la casuística? La casuística entra en la dimensión humana. En la dimensión humana. Estamos hablando de personas. Estamos hablando de orientadores personas. Estamos hablando de alumnos personas, de padres personas, de equipos directivos personas, y todo eso es lo que determina que el modelo se aplique en última instancia mejor o peor. Por esto ha salido varias veces la importancia de la formación. Porque si... si nos vamos al otro lado, que es la formación inicial... inicial: las escuelas de Magisterio, las facultades,... y la formación permanente... y el puente, que lo mencionabas tú... el puente entre una formación inicial y el acceso y a la función pública... ese año de prácticas, que eso se tendría que hacer mucho mejor... si eso... con todos los profesionales, no solo con los orientadores,... si controlamos eso, la respuesta humana... teniendo claro que el modelo está claramente definido, que las ratios han bajado, que las acciones son mucho más...

E: Pero tú dices que el modelo está claramente definido...

- Claro...

E: ...porque algunos de vosotros decíais que había elementos del modelo que quedaban como descolgados, que no estaban del todo cerrados.

- Pero es que hay un decreto, y hay unas funciones...

- La prueba de que no está definido es...

E: Es decir que no hay una aceptación por todos los actores...

- Lo que pasa es que no se conoce...

E: No se conoce...

- No lo suficiente. Pero está claramente definido, es el decreto 43... y viene definido...

- Sí, claro, las funciones están definidas...

- ...pero claramente...

- ...
- ¿Por qué, entonces ninguna unidad tiene un código definido?
- Hombre, yo te puedo decir una respuesta a esto que... ¿sabes la respuesta?
- ...porque si mi idiosincrasia ya, que es mi código, no es el mismo que la de mi compañero de 6ºB,...
- Mira, te voy a dar una respuesta que no es la respuesta de códigos, pero que es la respuesta para esta pregunta: mh... eh... después de visitar el primer año... igual que vosotros,... visitando... hace cuatro años ahora, justo,... después de visitar... yo visité...

### *FIN CINTA 1*

- (la misma)...la respuesta de todos fue unánime: me parece mucho m... me gusta mucho que estén aquí los orientadores. Creo que el modelo es bueno, me parece fenomenal tener un orientador... La pregunta luego sería otra: ¿Para qué, cómo lo usan...?
- ...
- Pero la respuesta inicial... por eso digo que luego está la dimensión humana... Pero la respuesta inicial ante el modelo, la acogida... Todos los directores excepto uno que dijo: “vamos a esperar a ver qué pasa”, los otros 25, desde el primer año, dijeron: “A mí me parece fenomenal, porque el que esté aquí el orientador todo el tiempo, esto es formidable”. Esa es una realidad. Es una realidad que han dicho veinticinco personas en los centros. Y si les preguntase a vuestros directores...
- Sí.
- Seguro.
- ...lo dicen. Estoy convencida de que eso es así. Todos los (¿?) yo se lo digo a todos los (¿?) Vamos a ver, estamos de acuerdo en que se ha reducido la ratio, estamos de acuerdo en que si tienes doscientos alumnos y no tienes dos mil o tres mil, pues efectivamente, las orientaciones las puedes hacer... ¿Qué ocurre? Que con el modelo interno potencias, facilitas...
- Y contextualizas.
- ...y contextualizas que todas tus funciones las puedes hacer.Eso está claro. Y que, efectivamente, todavía, aunque esté el Decreto 43, aunque el modelo esté, ¿qué es lo que ocurre para que todavía esta casuística nos esté llegando.
- ...
- ...¿por qué yo, como Jefe de Departamento, tengo un reconocimiento a traslado, a...

- ...hay muchas cosas...
- Y ya te lo han reconocido.
- Ahora, pero hasta ahora, ves todas estas cosas y... a esto es a lo que me refiero...
- ...efectivamente...
- ...y que administrativamente, cuando se hizo el proceso de cambio, no se hizo con toda la solidez legal que se tenía que haber hecho. Aquí hemos coincidido, yo con él, o sea...
- Claro...
- ...se tenía que haber escuchado más, se tenía que haber respetado otra serie de cosas...
- Sí, ahí coincidimos. Pero en lo que no coincidimos en otras cosas...
- En cuestiones técnicas...
- ...yo no coincido en la defensa que tú haces de la... de la... de la ratio y la relación alumnos, número de alumnos, número de centros y esto. Aquí sí que no coincido y pienso que aquí se puede hacer fácilmente demagogia. Lo quisiera poner gráfico con un ejemplo. Yo no quisiera hacerla. Pero es fácil hacerlo en este terreno. Un coche no anda mejor porque tenga cinco ruedas. ¿Aceptamos esa verdad? ¿Sí o no?
- Sí, claro.
- Es que alguien podía pensar: oye, si esto funciona mejor con tres que con dos y con cuatro mejor que con tres, ...
- Claro, pero...
- ...podría funcionar con cinco mejor que con cuatro.
- ...
- Sí, sí, estamos hablando que las cosas tienen un término razonable para que funcionen correctamente. Lo podemos vivir en las clases. ¿Cuántos profesores se necesita que haya dentro de un aula para que funcione bien? Dicho de otra manera: ¿cuál tiene que ser el número mínimo de alumnos en un aula? Porque tú puedes ir bajando el número de alumnos. Y ya te quedas con ocho o ya un profesor/alumno, profesor-tutor/alumno. ¿Lo dejamos en 6, lo dejamos en 5? Alguien diría: por favor, eso es de una pobreza social... subido a 20. Porque eso no hay quien lo aguante. Es decir que la relación profesional/personas que reciben sus servicios es muy relativa. En la alternativa que nosotros le planteábamos, desde los equipos, a la Administración, no decíamos que... que se... que hubiese un orientador para varios institutos, que se modificase ese tipo de ratio. No. Lo que se reclamaba, para Primaria, era una ratio de dos, tres centros por orientador. Si tú tienes dos centros,



como en mi zona ya los había, si tú pasas dos días enteros de la semana trabajando en el centro yo te aseguro que no hay familia, ni alumno, ni tutor ni nadie que se quede sin ver al orientador.

- Vale, pues es un modelo interno. Estoy de acuerdo con eso, eso es un modelo interno.
- Pero es que el modelo era ese...
- ...
- ¿Por qué no intentamos definir qué es la bondad del equipo?
- No, si eso es imposible.
- No, hombre, no...
- ...
- Yo lo que defendía era que tú tienes el respaldo de otras personas que trabajan...
- ...y colaboran contigo.
- ...para mí.
- ...que tienes un día, que es los viernes, en los que tú te encuentras con ellos. Y luego hay otra cuestión más sutil. Curiosamente, no es de mi cosecha. Es de los teóricos del 90 cuando nos hablaban del modelo. Y es que, cuando tú hablas en una CCP con un tutor, con el equipo directivo, con quien sea, no hablas.... con.... con el mismo... con la misma capacidad de convicción en el asesoramiento si lo haces desde dentro que desde fuera. Yo, entiendo que esto...
- ...
- ...no, no, no... te voy a decir una cosa.... te voy a decir una cosa: ahora mismo hay centros en nuestra zona en los que el orientador no puede ir contando una cosa que sea novedad institucional, sencillamente porque no tiene autoridad para ello. ¿sabes lo que nos piden del CP...?
- Sí, pero tú estás hablando desde la distancia.
- ...
- ...pero es el colmo, que nos piden de los centros venid a explicarnos cosas que le corresponden a su propio orientador. Y si no vienen vosotros, que vaya la inspección. A mí me está pasando esto.
- ...
- ....todo, cualquier cuestión institucional: venís vosotros o que venga la inspección.

- ¿Y qué pasa por eso? Eso es normal...
- No, pero si tienes... pero si tienes un orientador que te lo puede explicar...
- ...
- ...lo que pasa es que en el equipo antes sí permitía que tú estabas con el compañero...
- ...pero déjame... (ahora están muy alterados)... déjame acabar el argumento de la calidad, o sea, es que aquí, cuando se dice “de momento esto es así”, ahora ya tenemos sentadas las bases para que haya mejor calidad. Mira: con el modelo anterior habíamos avanzado lo suficiente en planificación... en algunos casos no, yo no conozco vuestra realidad, conozco la de Ciudad Real... En general todas las zonas de Ciudad Real habían avanzado lo suficiente como para que se pudiese actuar desde los equipos como con un modelo interno. O sea, por tiempo...
- ¿Y entonces?
- No, pero el modelo de actuación era interno, es el mixto. Por tiempo, desde luego, y presencia en el centro, no iba a ser. O sea, que tenías tiempo suficiente para hacer todo lo que quisieras hacer. Y no había necesidad de que te desmantelaran, te desvincularan y te crearan una organización orgánica, interna, dependiente de algo que tú ahora... ves Primaria, Secundaria, es decir... toda la problemática consecuente que trajo eso. Por lo tanto, no estábamos diciendo: oye, que quiero seguir teniendo ocho centros, que quiero seguir moviéndome en ocho o diez centros. No: estábamos moviéndonos en un ratio razonable. Razonable, que a mí me parece que era el de las cuatro ruedas. Y ahora mismo, además de que hay orientadores que dan clase y cuando dices “¿por qué das clase?” Dímelo así, “dime la verdad de por qué das clase”. ¡Porque tienen tiempo libre! Mucho tiempo libre en los centros. Y gracias a que en los centros, muchos de ellos, han ganado despachos y han ganado un reducto donde tienen internet y bueno,... ahí pueden estar. Pero ahora mismo hay un problema de tiempo. En qué ocupar el tiempo. Naturalmente, si eres de aquéllos orientadores –también los tengo en mi zona, ¿eh? todos los ejemplos que os ponga es de mi zona—si tienes orientadores que empiezan una evaluación psicopedagógica en octubre y llega marzo y dice el director: “oye, ¿cómo funciona esto ahora? Que esto ha empezado en el mes de octubre y ha llegado marzo y todavía no nos ha entregado ningún papel”. Claro, cuando das con un orientador así, a ese ya le puedes tener días, semanas... ya le puedes tener hasta los domingos en el centro. Pero hay cosas que son suficientes. Yo creo que estaba claro que los institutos requerían que hubiese una persona o quizá dos. Pero también hay centros de Primaria que teniendo dos días a la semana a un orientador estaban más que cubiertas...
- Pero eso sigue así ahora... y lo sabemos...
- No, no sigue así...
- Vamos a ver: Las Casas, Picón y Valverde...

- ...pero esos orientadores... les han roto al estructura. Le han roto la estructura. Y has hecho que orgánicamente se tengan que colocar en uno de esos...
- ...
- ...pero vamos a ver, si es que yo parto de la base de que para un orientador depender de un director o de un jefe de estudios es muy bueno. Y tener un horario como un profesor más, es muy bueno. Porque somos docentes, trabajamos en la enseñanza.
- ...
- ...pues mira, yo parto de la base que para una especialidad como la nuestra, no es bueno eso. Para una especialidad como la nuestra. Si fuese docente nuestra especialidad estaría de acuerdo contigo. Pero en una especialidad como ola nuestra, en donde estás a caballo entre la administración y la docencia, entre el conocimiento psico-pedagógico y la docencia, no es conveniente estar así. es conveniente tener una relación colaborativa con ellos. pero no estar en una relación de tipo orgánico.
- ...siempre...
- ...no, no, no está garantizada la colaboración.
- Pero como debe ser... como... como...
- ...debería...
- La actitud colaborativa debería ser siempre, porque de repente estar en un centro y depender de un director, de un jefe de estudios, yo creo que... como un...
- ...no está garantizado...
- ...como un profesor más, yo creo que está muy bien...
- Yo creo que hemos llegado al terreno de la opinión.

E: Pero habéis llegado a un terreno muy importante. Es hablar de quiénes sois, y quiénes son vuestros colegas y quiénes son vuestros interlocutores. Al final no es tanto tareas concretas sino cuál es vuestro lugar y vuestra identidad en el centro.

- ...
- ...si a ti te va a valer, jajajaja...

E: Pero quiero decir, si al final el modelo interno o externo cambia eso... quiero decir, poniéndolo entre comillas: estáis hablando de dos modelos de estar en el centro que no solamente... en número de horas, sino mmmh... de quién soy yo, y la vinculación y quién es mi colega, y quién es...

- ...eso es lo más importante en el trabajo...

- ...eso es lo importante...

E: Que yo creo que es la gran diferencia, jajaja... que sale de aqu3, ¿no?

- Pero si en el modelo estamos todos de acuerdo...

E: Porque dices: "es que mi colega es el otro maestro" y... ¿no? De alguna manera, dec3as: ellos son mis colegas... con ellos estoy aprendiendo. Mientras que vosotros est3ais todo el rato hablando: no yo lo que aprendo es de los que son iguales que yo y unos son mis colegas y los otros no...

- ...es m3s mi colega el de Matem3ticas que mi colega de Orientaci3n. De uno aprendo unas cosas y de otro aprendo otras cosas...

E: Pero lo hab3is nombrado...

- Yo... yo estoy de acuerdo con eso y entonces creo que hay diferencias significativas. Porque a m3 me hace falta aprender de los dos...

- Claro...

- ...en el modelo interno, tal y como est3 constituido entiendo que se dificulta mucho el aprendizaje del igual orientador. Porque no hay momentos...

- No.

- No los hay...

- ...largos de contacto como para analizar. Y entonces, en buena parte, los males del modelo actual no est3 tanto en ser interno como en la relaci3n con otros orientadores.

- Yo tambi3n lo veo as3.

- En que... en que eso est3 roto. A m3 me parece bien... yo estoy de acuerdo en que el modelo interno es mejor. Yo creo que el centro te vive como parte de ti mismo y, por tanto, te autoriza much3simo m3s que cuando t3 eres un elemento externo. Yo esto, lo veo tal cual.

E: Lo indirecto, ¿no? La orientaci3n indirecta tambi3n es una cuesti3n...

- Ahora... Ahora, la cuesti3n est3 en que cuando t3 est3s dentro de un centro a tiempo total, tu tienes que ejercer funciones de asesoramiento, supervisi3n, orientaci3n,... Eso requiere de hacer un ejercicio de distancia y de tener una capacidad de perspectiva de lo que ocurre en el centro que nadie forma acerca de aqu3llo... Y aqu3llo s3 que se aprend3a en el equipo. O sea: hab3a unos momentos en los que los intercambios con los iguales, a nivel profesional, s3 que se posibilitaba adquirir esa capacidad de distanciamiento y de an3lisis global de los centros.

- Claro, y f3sicamente estabas distanciado...

- Claro, claro... A mí me parece muy bien estar dentro, pero no podemos obviar la necesidad de aprender de otros compañeros esa opción... no esa opción: esa necesidad perentoria...
- José Luis, lo que pasa es que la formación es algo que tiene que hacerse fuera del horario lectivo...
- Bueno, pero, vaya, que estoy,...
- ...o sea, la formación es algo...
- Estoy empleando un término –formación—un tanto... un tanto extraño. Porque no lo empleo taxativamente, hablo de la formación en el sentido de adquisición de conocimientos...
- De competencias...
- ...de habilidades y de competencias profesionales. En ese sentido te estoy hablando. Entonces es necesario que en algún momento nos juntemos... pero no solamente los noveles; yo mismo. Es que la multiplicidad de funciones y de conocimientos...

E: Quizá esa sería la debilidad de este nuevo sistema...?

- Claro, yo creo que sí...

E: ,,esa sensación de que en algún momento hay que reflexionar, intercambiar con otros orientadores...

- ...

E: ...que antes formaba parte del trabajo y que ahora es el espacio de la formación.

- ...cuando hay una gran tensión en un centro...
- ...
- Hay unas sesiones de coordinación, pero solamente es esa, nada más...
- Una al mes.
- Pero en plan mogollónico, y claro...
- Claro...
- Eso depende de cómo organices tu CEP.
- Bien.
- Sí...

- ...

E: En ese sentido, quizá esa debilidad vosotros, desde los CEP tenéis cosas que decir... ¿Cómo se puede hacer? Porque ese trabajo en equipo antes era algo...

- Semanal...

E: ...articulado en el trabajo y que formaba parte del día a día...

- Claro, es que dentro de los recursos de los que disponemos, hemos intentado —y yo ahí sí que hablo en plural, y creo que estaréis de acuerdo conmigo—hemos intentado paliar ese déficit. Lo que pasa es que el margand e maniobra...

E: Y se intenta desde los CEPs...

- Es que nosotros por ejemplo...

E: Desde los CEP. Que ahora es desde...

- Desde los CEPs.

E: ...desde vuestro lugar.

- Y desde nuestro lugar. Esto ahora mismo nosotros lo estamos intentando, los dos compañeros que estamos llevando esto, bueno... nosotros y otra compañera que antes estaba en apoyo lingüístico a inmigrantes,... eh... pero realmente asesores somos los dos... la otra es una compañera que trabaja igual, que a todos los efectos es una compañera más ¿vale? Es distinta pero es igual, a nivel funcional... Eh... lo que estamos haciendo es potenciar... eh... potenciar... ya que cada uno está en su centro y está trabajando con modelos internos, que nosotros valoramos muy positivamente, independientemente de esto, ¿qué hacemos? Pues para potenciar esto...eso... esa... esos equipos, lo que estamos haciendo es reuniones por zonas de escolarización. Entonces, nosotros tenemos: la zona de escolarización de Daimiel, que es un pueblecito, no sé si lo conoces... la zona de... eso: Bolaños, Almagro, Piedrabuena, Porcuna,... Entonces lo que hacemos nosotros es... es decir... ir... esto, el plan de zona, aunque haya una reunión mensual para tomar decisiones... Muy pocas decisiones, porque con un gran grupo no se pueden tomar decisiones, más que nada, te dan las cuestiones hechas y resueltas,... pero sí para participar ciertos criterios... Los proyectos de trabajo se están desarrollando por zonas de escolarización. Con carácter voluntario. Quien ha querido lo está haciendo y quien no quiere no lo está haciendo. Entonces, estamos potenciando... las zonas de escolarización real, o sea... las zonas de escolarización... colegios adscritos a un instituto. Y entonces esos, lo hemos contemplado en el plan de zona, hemos hablado con la Inspección, tenemos el apoyo de la Inspección, y lo que estamos haciendo es... Y ya de hecho el año pasado en la Jornada de Buenas Prácticas en un pueblo de al lado de Ciudad Real que se llama Miguelturra, hubo... el propio Inspector fue el que presentó la comunicación de orientadores, porque él había sido coordinador del proceso. Entonces, las estructuras de equipo imprescindibles, la estructura de equipo... pero de modelos internos, en los centros... esas estructuras colaborativas se

llevan a cabo cuando se hace que se coordinen los centros que conocen muy bien un centro [sic] y este que está aquí se coordina con éste que está aquí, y son los que atienden al alumnado. Y así es como se consigue dar una respuesta de equipo e intercambiar...

E: O sea, el déficit este intentar...

- ...
- Lo que pasa es que aquí no se puede decir que el trabajo sea igual en toda la región ni mucho menos. A mí me preocupa porque... claro, porque... cuando veas las barbas de tu vecino pelar, puedes esperar algo parecido. A mí me preocupa que haya zonas, por ejemplo, que todavía no hayan tenido ni una reunión. Ni que tengan claro cómo deben de ser esas reuniones y cómo tiene que ser el papel del asesor... Creo que esto es un asunto serio, que hay que formalizarlo, y que no puede ir Ciudad Real de una manera, Cuenca de otra y Guadalajara de otra. Al final, todos estamos formando parte de un mismo proyecto. Y yo os puedo decir que esto no funciona igual en.... en ... Ya me he preocupado en saberlo, ¿eh? No funciona igual ni mucho menos en todas las provincias ni en todos los sitios. En Ciudad Real sí,...

E: ¿Qué depende, de cada CEP, o de...?

- ...en Ciudad Real funciona muy bien...
- ...entonces vosotros, Joaquín, ¿tenéis a lo largo del mes varias reuniones?
- No, todos... tenemos una reunión de todo el grupo... no, todos los meses no tenemos una reunión. Tenemos, como mínimo, de los ochenta de la zona, tres reuniones a lo largo del año. Una por trimestre. Como mínimo. Más luego la de constitución inicial. Por eso tuvimos una en septiembre... o en octubre, perdón, en septiembre no la tuvimos,... en octubre, para desarrollar el POD, el día 5 de noviembre tenemos una de todos, ¿vale? Luego vamos a tener una para la guía de escolarización de todos, y luego tendremos otra más un poco más adelante para las cuestiones de Jornadas de Buenas Prácticas. O sea, vamos a tener tres o cuatro jornadas de los ochenta en todo el año. Y luego, esos orientadores, por zona, se coordinan ellos por zona, los que voluntariamente han querido y nos han presentado un proyecto de trabajo.
- Ah, los que han presentado un proyecto.
- Los que han querido, claro, porque nosotros no podemos obligar a que la gente se coordine.

E: ¿Ese es un problema? El que vosotros... el que no esté estructurado sino que dependa de la...

- Claro.
- No es un problema, es...

E: ...de la voluntad...

- ...es EL problema...

E: Porque eso no tendrá horario, por ejemplo, se me ocurre...

- Nosotros lo hemos contemplado, y los que quieren coordinarse y trabajar como equipo voluntariamente... porque existe la posibilidad. La cuestión está... es querer o no querer. O sea, en nuestra zona, por ejemplo...

E: Pero me imagino que también el problema estará en que el propio centro facilite el que esa persona...

- Pero es que el centro no te pone pegas. Nosotros...

E: No te pone pegas...

- Nosotros no hemos tenido ningún centro... que nos pusiera pegas...

E: ...cada quince días...

- ...los meses que tenemos reunión de todo el grupo, por ejemplo, ahora... en este mes. Tenemos una reunión sobre competencias básicas. ¿Vale? El día 5. Hablo de noviembre. Tenemos una reunión. Pues luego cada zona, de las cuatro o cinco zonas que han presentado proyecto, esos cuatro o cinco se van a coordinar y van a tener dos. Esos equipos tienen una todos los meses. Luego la otra de toda la zona. Tienen una todos los meses más luego la general de toda la zona. Entonces, ¿qué hacemos nosotros como asesores? Ir a todas las reuniones que podemos y luego, una vez al trimestre, a los... a los que trabajan por equipos, o los que trabajan por zonas, los convocamos en el CEP. A todos, no a los coordinadores, porque aquí no hay coordinadores, sino a todos...

E: Una pregunta de malvada: ¿generalmente los que hacen esos proyectos me imagino que serán la gente que está más motivada, quizá más formada, o...?

- Sí, sí... No, ¿sabes qué pasa? Que en Ciudad Real capital, como es... la escolarización es muy complicada, porque hay muchos centros que mandan a los niños a un institut... digamos que la relación de un colegio a un instituto, la vinculación esa es muy dispersa. Los niños de un mismo colegio van a lo mejor a cuatro institutos. O cinco institutos. Entonces, es muy complicada la escolarización allí. Entonces ahí los orientadores, que también son los más veteranos, no han considerado coordinarse y constituir equipos de trabajo, ¿vale? Tipo...

E: No ven esa necesidad...

- No ven esa necesidad, pero yo veo que es sobre todo por la complejidad...

E: desde vosotros, ¿vosotros tenéis la necesidad...?



- ...claro, los que lo han hecho, son aquéllos donde son pueblecitos, pueblecitos... de tamaño medio,... donde hay uno o dos o tres colegios, o cuatro, y uno o dos institutos. Donde la relación de los colegios con el instituto es clarísima, porque los niños de ese pueblo no se van a otro sitio, entonces... entonces ahí es donde hemos potenciado estos... bueno, potenciado no, donde ellos voluntariamente han querido presentar los proyectos. Entonces nosotros entendemos que esta necesidad de formación entre iguales, entre colegas de la misma especialidad es necesaria y que con esto queda suficientemente hecha. Cosa distinta es luego la formación en evaluación psicopedagógica... o en otras cosas que ya es la formación vía CEPs. O la universidad o la que cada uno quiera coger. Pero lo que es la coordinación profesional para unificar criterios... nosotros entendemos que, con una reunión trimestral de toda la zona —que es muy grande, por eso es trimestral—y luego con reuniones por zonas, unificar criterios. Que no es formación.

E: Sí, que son reuniones de coordinación. ¿Cómo la planteáis vosotros, eso...? ¿Consideráis que es necesario recuperar esos puntos fuertes...?

- Es imprescindible, por eso yo insisto...

E: ¿Y cómo lo hacéis?

- Insisto en que veo con preocupación cómo hay otras zonas que no tienen una estructura estable. Pensaba que lo que estamos haciendo en Ciudad Real... su zona no es igual que la mía... Pero los dos tenemos la misma preocupación. Y hemos puesto en marcha mecanismos para intentar llegar, y que el orientador se sienta comunicado,... y por supuesto una guía de coordinación. Y te sorprendes cuando sabes que en otros CEPs y en otras provincias no se está haciendo. Entonces, ¿en qué modelo estoy, este modelo sólo es de Ciudad Real?
- Guadalajara es igual, ¿eh? Hemos hablado de la estructura esta porque también...

E: Pero tenéis una tendencia de ajuste del modelo...

- Sí, sí, sí.

E: ...de recuperar la coordinación y la relación entre orientadores.

- Sí, lo que ocurre es que nosotros... nuestras zonas son más pequeñas, entonces la escolarización es diferente. Pero dentro del propio CEP nosotros... lo que nosotros vemos es que quizá sea muy poco una vez al mes reunirse... hay una fase de plenario en la que se cuenta... cuestiones básicas. Luego la gente trabaja por grupos, por talleres de coordinación en función de las temáticas que voluntariamente han visto necesitar... ven, ven necesidades en sus propios centros, de trabajar o hablar sobre ello, ¿no? Pero creo que nosotros, vamos, hacemos orientación de zona, y nos coordinamos, nos reunimos, etc., etc.

E: ¿Qué otras tendencias de ajustes del modelo... hablo del modelo y me perdonáis... porque nos sirve para entendernos y a veces para no entendernos...? Pero bueno... porque decíais también que la neces... la formación inicial de los asesores también era

como una necesidad... Habláis de habilidades, aparte de contenidos técnicos...¿no? ¿Eso estáis viendo que...?

- No se está haciendo...

E: No se está haciendo.

- Ahí es muy difícil llegar, ¿eh?

E: Ahí es muy difícil... También desde los CEPs y desde la formación...

- No... no me he enterado muy bien...

E. del modelo que hay... Decíais: los déficits del modelo... una, el no poderme encontrar con otros orientadores, entonces desde el CEP genero una estructura, o unas maneras de hacer para que... para cubrir esa necesidad. O ese elemento débil. Otro elemento débil que habíais hablado antes: la formación inicial de los orientadores que llegan. Desde el CEP no sé si se puede hacer algo... Otra cosa que decíais era: las habilidades sociales o de esos mismos...

- Las habilidades básicas...

E: Las habilidades básicas que a la hora de moverse por los centros también eran muy importantes.

- Puedes convocar, puedes convocar... Siempre tienes... una serie de actuaciones complementarias al plan de zona, y en general tú formas parte también... tu responsabilidad como asesor. Pero, claro, ya es una formación... en el tiempo libre de los profesores y que el que quiere acude y el que no quiere no acude. En realidad la estructura nace con un compromiso. Y es que una vez al mes hay una mañana de todos los orientadores que comparten una serie de temas y de contenidos. Otra oca es que la provincia... en una sede como la suya, complicada, opten por buscar un modelo que les parezca más efectivo. Pero todos empezamos el primer año con esa... con esa trayectoria.

E: ¿Es insuficiente, una vez al mes?

- Pues yo pienso que sí es insuficiente... No, pero es que tienes que buscar fórmulas para dosificarla y hacerla complementaria, pero la principal preocupación, vuelvo a insistir: es que veas que hay provincias, pues tanto en Cuanca, como en Toledo...

E: Que se hace o no se hace...

- ...No van exactamente por ahí... Incluso en Toledo están esperando que haya una persona que les marque el orden del día por parte de la Delegación Provincial... Entonces eso en ciudad Real no existe. Ni nada que se le parezca.

E: Sois más activos los CEPs o...

- No, en Cuanca no, en Cuenca... Vamos a ver... yo lo que sé de Cuenca, de San Clemente, lo que sé de la provincia, sí que tenemos nuestras reuniones incluso el curso pasado tuvimos tres reuniones mensuales. Y este año... pues mañana, mañana presentamos el borrador del POZ, lo que pasa es que nosotros vamos a presentarlo en san Clemente a todos los orientadores y también están convocados jefes de estudios. Entonces, este año lo que se quiere es potenciar la coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los departamentos de lengua, matemáticas e inglés, que se coordinen con profesorado de lengua, matemáticas e inglés desde el ciclo de primaria. Es decir: coordinar desde el ciclo de Primaria con los departamentos de Secundaria. Entonces lo... es el primer año que lo vamos a hacer. Pues tenemos, mañana, que establecer qué calendario, si va a ser esa reunión mensual, si va a ser en el CEP o va a ser en los institutos. El instituto o los centros de Primaria que están adscritos. Yo no sé si eso es lo que estáis trabajando... Eso es lo que estamos haciendo este año. Lo hicimos el año pasado en Daimiel y en Miguelturra, y este año...
- Por departamentos...
- ...orientadores de la zona y tutores de 6º y jefes de departamento de lengua, matemáticas e inglés de niños. Pues eso es lo que nosotros tenemos este año como...
- Pero eso no era el POZ...
- Bueno...
- Es una parte del POZ.
- Es una parte del POZ. El POZ es más global, afecta a todos y esto afecta a algunas localidades, que quieren ellos...
- ...
- Esa es una de las acciones, lo que es la coordinación... Bien, pero luego, reuniones, sólo de orientadores, sólo de orientadores, como tuvimos el año pasado, pues este año... pues a ver cómo lo... que no sé si se puede en el mismo mes... comunicar esa reunión de departamentos, más a los quince días una reunión general de orientadores para temas de orientación... o esa reunión es mensual...
- No hay unas instrucciones claras, ahora mismo,...
- Que yo creo que eso lo vas ajustando por zonas, ¿no?
- ...de hecho, de hecho desde el curso anterior sabéis que incluso se pensaba que no iba a haber reuniones del POZ, ...a mí me echaron p'atrás la convocatoria, gente que yo había convocado y me decían "oye, guárdate esto que parece que no está muy seguro que pueda haber...". Y también corrió la voz de que no eran obligatorias, como en un principio, sino que el que quisiera que se personara y... Entonces no hay ahora mismo una instrucción clara y que apoye, y que de respaldo a las reuniones del POZ.

- Todavía hay una cuestión legal que todavía hay ciertas carencias, porque la normativa...

E: Porque desde vuestro punto de vista sí se debería reforzar...

- Hombreeee...
- Sí, sí.

E: ...la normativa...

- ...ahí hay unanimidad...
- Y adquirir compromisos...
- Ahí hay unanimidad en que este modelo tiene un déficit. Y es esa capacidad de reunión, de gestión, de reflexión y de intervención conjunta en los centros, para facilitar ese distanciamiento y tener una relativa...

E: Y de coordinación ¿no? También... Que haya un elemento de coordinación entre...

- ...coordinación e intercambio de información, intercambio de formación,... Vaya, que todo esto, ese déficit, lleva a generar, pues, digamos, estructuras en el aire. Porque realmente lo que te estábamos contando...

E: Y de voluntariado.

- Lo que te estábamos contando es: primero... eh... que todos tenemos una lectura conjunta, los que llevamos más años dentro de esta cuestión, y eso, pues nos ha ido, pues aclarando a nivel personal esa reflexión acerca de esa necesidad y, por tanto, de que eso había que solventarlo. Entonces, eh... por voluntad personal, por una parte, y por otro lado, de una manera un tanto insegura, está parte de lo que yo hacía cerca de Toledo, pues resulta que uno va montando y desmontando esas estructuras. Esas estructuras están apalancadas en dos subestructuras, por decirlo... o en dos sitios: una es el centro de profesores al que tú perteneces y otro es la delegación Provincial, o la Inspección, o tal. Aquí no ha salido algo, que yo sí quiero usar el (¿?) porque a mí, vaya, me dificulta mucho, y es el CEP al que yo pertenezco. El CEP al que yo pertenezco no tiene una percepción clara de que la orientación y todos estos sistemas de organización eran algo importante. Más bien se tiene un modelo de formación basado en “aquí te pillo, aquí te mato”. Entonces, claro, yo entiendo, después de tres años en esto, que requiero de una profesionalización a la hora de evaluar cuáles son las necesidades formativas –hablando sólo de formación, que es la estructura de la que estoy hablando y en este instante en la que estoy asentado e incluido, ¿no? y de la que dependo administrativa y organizativa y laboralmente--. Eso por un lado. La estructura... necesitaríamos ahí de un apoyo, de una dotación, de un... pero vaya que es una estructura a veces medio hostil a cualquier intervención de este tipo. Y luego, por otro lado, está la dependencia de la Administración central provincial, que a veces toma un tipo de decisiones que... El caso de Toledo, por aclarar, es verdad que había unas reuniones con una persona y esa persona tomaba...eh... te convocaba y en esas reuniones se tomaba la decisión –no era algo

impuesto—de cuántas reuniones íbamos a tener al año y cuáles eran las temáticas básicas que se iban a abordar en esas reuniones. Por un lado, como siempre, y a lo largo de esta charla yo creo que siempre hemos estado en ese debate, ventajas e inconvenientes, pues tiene inconvenientes. Yo creo que para arrancar fue muy beneficioso, porque permitió consensuar bastantes cosas y tener ese respaldo, esa ayuda de una serie de iguales, de compañeros que... nos afianzó en la intervención. Llega un momento en que, verdaderamente, vaya, para arrancar está estupendo, pero necesitamos una cierta autonomía. Entonces mi zona, que es una zona de aluvión (Toledo es diferente a Talavera, por ejemplo que es una población en la que realmente el número de niños que llegan pues no es demasiado, ¿no?) y en eso estamos. De todas maneras, vamos a poner... Bueno, yo ya el año pasado me anticipé y realicé unas estructuras,... desde el primer año tenemos estructuras que nosotros llamamos de adscripción, reuniones de adscripción... Lo que pasa es que al ser voluntarias no hay una intervención directa. Están consolidadas en muchas de las subzona, y entonces lo que vamos a hacer ahora es nombrar un coordinador que va a ser la persona que recoja la información y que la transfiera a las reuniones generales. De tal manera que la lectura de nuestras necesidades, las características del trabajo que se lleva a cabo, todo eso va a revertir en la... en la reunión general. Toda la información general, en parte a través de la reunión y en parte a través de la página web. Entonces, estas características o prioridades contextuales de la zona, pues nos van a dar una serie de líneas de acción. Y, para dar respuesta a eso, lo que yo he organizado ha sido, dentro del CEP, y dentro de las reuniones, una... una serie de comisiones temáticas (dedicadas) a la orientación. Por ejemplo, convivencia; por ejemplo, interculturalidad;... Entonces esa gente... todo el mundo está incluido en alguna de esas comisiones de tal manera que se va a hacer un análisis, un aglutinamiento de lo que sabemos y de cómo intervenir en ese campo. Y... y... entonces, lo que sale, digamos, de la realidad de las diferentes subzonas, va a las comisiones y se hace un reparto para ver de qué disponemos. De tal manera que haya... vamos teniendo un corpus de conocimientos más o menos sistemático, bastante contextualizado y con eso, digamos, que vamos dando respuesta. Estas comisiones van a funcionar, y vamos a respetar, por lo menos la mitad del tiempo de las reuniones conjuntas. Vamos a tener una al mes, y entonces hay un coordinador en cada una de estas comisiones. ¿Quiénes son los coordinadores? Pues los asesores del CEP tenemos unas reuniones mensuales, o quincenales para analizar y priorizar.

- Y las demás la otra, ¿o dos en el mismo mes?
- Vamos a ver, no... nosotros tenemos una reunión de los coordinadores. Son siete comisiones, más dos asesores, porque sabéis que además acaba de llegar una segunda persona. Asesoría de Orientación. Entonces los nueve nos reunimos aproximadamente una vez al mes en función de las necesidades y de la capacidad de trabajo y de... Entonces, cada reunión POZ se lleva a un análisis y ese análisis de cada una de las comisiones se lleva a la reunión de coordinadores.
- Entonces a ellos, dentro de los centros, no les ponen ningún impedimento... pues, eso... eh....por el horario, por...
- Pues eso, vaya, en teoría es por la tarde, pero la realidad es que es de doce a dos, o de doce a tres, aproximadamente, y salen de los centros... y eso es fruto de la confianza que han generado a través de largos años de trabajo en la que... en la

página web, a través de todos los documentos que has ido suministrando, los directores saben que se reúnen y hay ese trabajo. Que no es algo arbitrario.

- Y el servicio de Inspección tampoco ha puesto ningún impedimento...
- El servicio de Inspección no ha dicho ni pío y yo tampoco he preguntado porque hay cosas que es mejor no preguntar...
- Ah, bueno...
- jajaja...
- O sea que lo desconoce, el servicio de Inspección que sale esta gente...
- Yo qué sé. Pero son siete personas, que salen dos horas al mes...
- Pero en su horario aparecerá, ¿no?
- En su horario pues... puede que sí y puede que no...

E: O sea, ese es otro problema, quizá, ¿no?

- Es que este tema, si queréis averiguarlo, vaya... mejor que no lo averigüéis.
- ¡Efectivamente!
- yo he empezado diciendo: tenemos que generar unas estructuras en el aire, de tal manera que demos respuesta a una necesidad que hemos detectado.

E: O sea, son ajustes que hacéis...

- ...ajustes, reajustes...

E: ...en el aire... mientras que tú tienes más posibilidad de que aquello quede más formalizado.

- La pregunta sería, ante estas diferentes propuestas, ante estas diferentes situaciones,... mhhh... ¿Procede que haya más normativa? ¿Habría que dirigir más? ¿Está bien que se deje así... para que las cosas fluyan? ¿O habría que unificar más? Porque está claro que hay una gran dispersión. Entonces... esa es una pregunta que yo, sinceramente, no lo sé. O sea, yo, sinceramente... yo me pongo en lo que conozco, en la realidad que tengo todos los días y yo no sé... si hubiese una unificación de normativas, si a mí eso... me gustaría o no me gustaría...

E: ...pero sí estás hablando de que es una necesidad que estáis intentando cubrir con los recursos que tenéis... (¿?)

- ...

- ...a veces la normativa es útil o no es útil. A mí en este caso me gustaría que hubiese... que hubiese decisión, interés, porque estas cosas se cultivasen, se hicieran bien y se valoraran en definitiva. Claro, cuando,... cuando ves que hay un cierto titubeo hasta el punto que se plantean, ya decían... el curso pasado, si sí reuniones, si reuniones no, y hay dudas al respecto, pues claro, eso... eso no está bien, ¿no?

E: Porque vosotros desde el terreno estáis viendo que es una necesidad...

- Claro que sí...

E: ...recuperar ese espacio de encuentro, de coordinación...

- Es fundamental, es fundamental...

E: ..de intercambio...

- ...el asunto es: ¿pensamos...? Pero mira, en la base de esta discusión, ¿la especialidad de psicopedagogía es una especialidad más? Si es una especialidad más, ¿por qué se van a juntar una mañana de su horario lectivo?

- Que es la idea que se tiene dentro de algún sector...

- Exacto. Hay ahora mismo un sector de Toledo, de Consejería, que piensa eso. Que somos una especialidad más y, por tanto, lo mismo... las mismas prerrogativas...

E: ...de matemáticas...

- ...que tenga el profesor de Inglés o de Educación Física, es la que tenemos que tener nosotros. Y otra idea es... pues mira, nuestra especialidad NO es una más. Tiene sus particularidades, tiene su dificultad y requiere, por lo menos, lo que hay. Por lo menos lo que hay. O sea, que no se destruya el POZ... y que incluso se pudiera ir a algo más. Yo creo que los que estamos dentro...

E: ¿Sois una especialidad diferente? ¿En eso estáis todos de acuerdo?

- Está claro.

- Sí.

- Sí.

- Somos una especialidad diferente, lo que sucede es que tenemos... está claro que tenemos que buscar puntos de aproximación. O sea, somos profesorado y (...) aunque luego nuestras tareas son de orientación...

E: O sea, sois una especialidad diferente que requiere de articularse...

- Pero eso es un juego...

- ...

- ...es un juego de palabras, porque somos un cuerpo docente sin dicentes. Lo cual ya es una... es una paradoja en sí mismo. O sea: no tenemos alumnos. No tenemos alumnos, luego no podemos ser como el profesor de Educación Física...
- Claro...
- ...o el de Matemáticas.
- ...por eso hay que buscar el equilibrio en esto. Es decir, nosotros tenemos que parecernos lo más posible al resto de profesores, pero hay que saber que hay cosas que son diferentes y que como tal hay que dar una respuesta diferente.

E: En este momento, qué... si tuviérais que resumir, diciendo qué cosas hacen o se exige hacer a los orientadores en la realidad de vuestros centros, una manera de definir de alguna manera la función... ¿qué cosas, el nuevo modelo, exige a los docentes... huy a los docentes: a los orientadores?

- No el nuevo modelo. Por ejemplo, lo más difícil...

E: O a lo mejor no hay cambio realmente, de lo que están haciendo...

- ...desde el 90 la guinda de esto es que tiene que ser un impulsor de la actividad pedagógica de los centros. Lo cual significa que tiene que conocer la normativa y que tiene que llevar otras cosas que las debe haber estudiado en otro sitio, que forman parte de su pedagogía, pero que la tiene que transmitir. Para que los otros profesores colaboren en el trabajo en equipo con él, porque los que tienen alumnos son los profesores.

E: Es intervención indirecta, básicamente, ¿no?

- Entonces, él tiene que hacer un... tiene que hacer un trabajo...
- ...

E: ¿Y es lo más difícil, esa intervención indirecta?

- Claro...
- Sí, porque la fuerza motriz uno la puede generar pero luego (hablan a la vez) el piñón que luego lleva a efecto esa fuerza es el profesor, es el tutor. Y puede ser...

E: Y esa intervención es más fácil...

- ...que funcione mejor o que tenga más tiempo...

E ...decías al principio, por volver al principio... como que es más fácil decir: “pues saco a este alumno, hago una intervención directa con él,... parabá, parabá... El trabajo indirecto...



- Pero eso ya lo tenemos muy superado...

E: el trabajo indirecto... entonces todos estáis de acuerdo que lo básico y la función básica es la intervención indirecta...

- Claro.
- Claro.
- Sí.
- Nuestra especialidad tiene ahora mismo unas exigencias que no la tienen otras especialidades.

E: ¿Y eso?

- No las tienen. Pues... las que se... las que se derivan del asesoramiento. Nosotros estamos concebidos, teóricamente, como el motor de renovación pedagógica en el centro. Pues ya está: eso significa que tú tienes que llevar allí cosas de psicopedagogía...

E: Sois terroristas, ¿no?

- Claro...
- Jajajaja...
- ...te tienes que enfrentar muchas veces... te tienes que enfrentar a lo anterior. A las sinergias, a falsas creencias, a resistencias evidentes...

E: A una puerta cerrada del aula...

- Lo que pasa es que eso hay que hacerlo con una serie de competencias profesionales y con un conocimiento de la profesión adecuado, porque si no, uno se estampa.

E: ¿Y cuáles son esas competencias profesionales que deberíais tener...?

- Eso es para otra sesión entera, ¿eh?
- Claro.
- ...

E: Pero me parece que al final, parte eran esas habilidades sociales que nos e forman en ningún lugar,... ¿qué competencias...?

- Pero es que eso siempre va a ser así, ¿eh? Yo creo que siempre va a ser así.

E: ¿Qué competencias? Si tuviérais que definirlo...

- Yo creo que la capacidad de análisis de la organización del centro. Creo que es una competencia básica que poco se explicita, poco se forma, pero que es imprescindible.

E: Y que para eso, decíais que teníais que estar inmersos, pero tenéis que tener capacidad, también...

- Claro...
- ...
- ...conocer el currículo oculto del centro para realmente atinar con la propuesta o la iniciativa que realmente va a ser efectiva, incluso qué persona va a ser la idónea para llevarla a cabo. Pero, por otro lado, si tú estás totalmente pegado a cada una de las relaciones interpersonales que se dan en el centro, tú realmente no puedes construir... o hacer realmente una propuesta que sea funcional y que realmente a medio o largo plazo aquello vaya a algún sitio. Para mí esa es una...

E: O sea, una capacidad de análisis...

- Y luego una competencia... o competencias básicas, a lo mejor —no quiero ser reduccionista, ¿no?—pero las relaciones personales son muy importantes. Nosotros, cuando hacemos consejo orientador, o (...) panadero y pedimos unas características... o abogado, tal... personales, le decimos: pues tienes que ser sociable, este chaval es impulsivo... Pues nosotros igual. Es decir, tener una capacidad de... llámalo como quieras, de tragaderas, como quieras...
- ...de escucha...
- ...mano izquierda...
- ...mano izquierda...
- ...la comunicación no verbal, que sea en positivo,... es decir, cuestiones que son básicas. Es que hay veces que pasan por delante de ti y... digo las oposiciones porque me ha tocado estar en un tribunal hace muy poquito... hay gente que tiene cierta actitud fuera de lo que el... esa situación exige... que, claro, es una situación que no es ir a comprar el pan... Pero fuera de eso, que eso se supera en cinco minutos, hay gente que va de rodillas, pidiendo que la vayas a suspender, por su actitud, y su forma de ser. Es decir. es que hay gente que no es extraño, que se creen conflictos, que no se adaptan... Y hay gente que sí se adapta. Hay unas... hay unas variables personales que no debemos olvidar.
- Pero esto es porque yo creo que... esto requiere una competencia que está por encima de eso: una competencia profesional. Que es una competencia...
- No, no, no... sí, bueno, puede ser, pero ¿por qué en nuestros alumnos, cuando hacemos de orientador, también vemos esas posibilidades? Y decimos. este niño, para esto...

- Bueno, pero es que el modelo que usas es un modelo factorial que es un modelo... que no es un modelo que no se tiene por qué hacer así siempre.

- ...

E: Pero en el análisis de... de puesto de trabajo, en el análisis de competencias, eso no está recogido...

- No.

- No.

- No, mira, yo sí que hay una competencia... es que este tema hay un libro muy interesante, que se llama *El Asesoramiento Educativo a Examen*, donde analiza las funciones de los orientadores...

E: Pero digo desde tu experiencia, yo te pregunto...

- Pero mira, en mi experiencia hay una competencia que es una competencia básica, que estoy de acuerdo con él totalmente, esa... esa... competencia mhh... pragmática, ¿verdad? Y lo que decía José Luis, también, de evaluación. Yo creo que es la competencia clave para ser buen orientador: tener...eh... tener la capacidad de eh... de dinamizar, de potenciar, el.. le... hacer lo que se llama liderazgo pedagógico. Saber sacar de cada uno, lo mejor. Porque nos reunimos con tutores, nos reunimos con equipo directivo, nos reunimos con familias... Y todo el mundo tiene cosas buenas. Todos tenemos defectos, pero todos tenemos también cosas buenas. Entonces los orientadores yo creo que debemos tener... la... la principal competencia para hacer que la orientación sea... que funcione, es que seamos capaces de ver, en todas las personas con las que nos rodeamos lo mejor que tienen. Y cuando un orientador... y eso lo mejor que tienen, saber cómo... desde el punto de vista pedagógico, como... funcionalmente, dadas las estructuras del centro, y la microcultura de relaciones humanas del centro, cómo... por eso es importante la continuidad en los centros, para potenciar... nuestras competencias,... pues en estas personas... o sea, poder decir: pues mira, este me va a servir para esto, el otro puede hacer lo otro,... voy a intentar que haga esto... o sea colaborando. Puede ser que luego esa colaboración tú la habías pensado y luego es otra cosa (habla atropellada, acelerada e interrumpiéndose a sí misma)... pero ya estás sacando lo mejor de... Entonces, yo creo que la competencia básica de un orientador es saber... mhh... eh... utilizar el...el...la...las capacidades de todas y cada una de las personas con las cuales trabaja. Del director... saber por dónde voy a trabajar y sacar lo mejor del director...de un jefe de estudios, de un padre, de un alumno y de un tutor. Y... y si un tutor resulta que no le va el aplicar determinadas dinámicas de grupo porque... no... pero a lo mejor le va mucho el utilizar recursos tecnológicos, pues si quieres llevar a cabo determinadas innovaciones, pues sacas de ese tutor lo mejor que tiene. Sacas a esa persona lo mejor que tiene, que son la capacidad de la tecnología, de usar... y a lo mejor... pues dinamizar un poco no le va, pues no te empeñes en hacer aprendizaje colaborativo porque es absurdo. Entonces yo creo que esa capacidad para potenciar lo mejor de cada uno, yo creo que esa es la competencia principal... eh... que debe tener un orientador.

- Eso es lo que yo llamaría hacer análisis posibilista. O sea, cuando tú miras lo que hay en un centro,... es ver lo que se puede hacer. Porque la manera de hacerse, cuando oyes hablar al profesorado, puedes hablar de lo que no se puede hacer. Entonces, sistemáticamente se trata de darle la vuelta al mensaje diciendo: sí, esto no, pero...

E: Tú dices “no”.

- Yo digo no porque tengo que estar en contra del orientador carismático. Es que el orientador carismático, si lo llevamos al término que decía José Joaquín, mhhh... tenemos que reconocer, con la mano en el corazón, que el noventa por ciento de nuestros orientadores no son capaces de hacer ese tipo de tareas. ¿Porque eso dónde se enseña, dónde se aprende? Pues yo no lo sé. Yo estoy porque haya un orientador...
- Pero yo no he dicho eso...
- ...porque haya un orientador...
- ...yo sí sé dónde se aprende. yo al principio no lo hacía y ahora sí lo hago...
- Se aprende más fácilmente que lo que plantea José Joaquín... Lo que plantea José Joaquín es que yo creo que lo tiene uno a los trece o los catorce años,...
- ...o no lo tiene...
- ...que se lo han enseñado a lo mejor a gorrazos, y... luego, es muy difícil que las personas aprendan eso. Y lógicamente nos movemos en una cuestión de tipo profesional. No se le pueden pedir perass al olmo. Habría que ir a intentar un orientador profesional...
- Lo que...
- ...eso sería lo ideal, en definitiva, que se le pudiera enseñar eso. Pero los planes de estudio ni de Psicología, ni de Pedagogía... y mucho menos los procesos selectivos, están planteados con esa formación. No digo que no se pueda enseñar: claro que se puede enseñar. Pero...

E: Pero (...) cuál sería el modelo de orientador...

#### *FIN DE LA CARA A CINTA 2*

- ...si es la cualidad básica, si es la principal... y resulta que, mira. Ya te digo, yo ahora mismo...

E: Hay mucha distancia entre cuál debería ser la figura del orientador... y la cualificación...

- Pero este es un problema de la educación. La educación, el mal endémico que tiene es el gran desarrollo teórico y de investigación que ha tenido y el... y el poco quehacer práctico...

E: Pero también decíais: en las pruebas de acceso...¿no? Que tampoco se tiene en cuenta eso...

- Para nada.

E: Para nada.

- Para nada.
- o, es que es así, quiero decirte que de lo que se trata es de ir aproximando... tener claro hacia dónde se va.
- Pero en las pruebas de acceso sería muy peligroso, ¿no? Sería... que evaluaríamos si realmente esa persona en cuarenta y cinco minutos puede ser...
- Imposible.
- No, imposible.
- ...porque entonces, mejor que no entre.
- ...

E: ...ese año de prácticas...

- ...no, yo he aprobado la oposición y como he aprobado la oposición, ya tengo mis habichuelas resueltas. Eso...
- ...
- ...eso sería durante toda la vida...
- ...
- Pero sobre todo el primer año... sobre todo el primer año.
- Todos, ser evaluados constantemente en nuestro trabajo y si entonces, bueno, si realmente tenemos esas capacidades... que estábamos diciendo que realmente se necesitan.
- ...
- ...nosotros consideramos...
- Yo la semana pasada recibí el informe del señor Inspector porque voluntariamente me sometí a... esto, a una evaluación y no pasa absolutamente nada.

- Hombre, ¿qué va a pasar?
- Es que es deseable.
- ...
- Debería ser una evaluación formativa, en la que realmente...

E: A ver, ella estaba comentando que...

- Sí. Decíamos que las capacidades ¿no? o habilidades que debían tener un orientador. un orientador quizá ideal, ¿no? Pero es que luego también en el decreto efectivamente esa función también se reconoce como tal. Dinamizar, asesorar, facilitar, potenciar... realmente...
- Ser (¿?)
- Exactamente. ¿Qué es un orientador? Tendrá...
- Un artista.
- ...que dinamizar no sé qué... Es que siempre decimos lo mismo. Es que fíjate, si la distancia...
- ...lo que pasa... es que... ya... lo que pasa es que hace muchos años... hace ya muchos años... aprendí de una cosa que... bueno, lógicamente... efectivamente... bueno, se trata de una cosa... como es natural... nuestras posiciones, cada uno... Pero hace muchos años, de... no sé si lo conocerás... Jesús García Vidal,... en una charla que... Él es el autor de una batería de... que a mí personalmente no me gusta casi nada... porque la batería te evalúa... te evalúa... pero...
- ...
- ...sí, que hay... que te venden churros, que...
- ...eso es, pero bueno, hace tiempo leí yo una cosa que sí que me gustó mucho... ¿no? Yo estaba empezando, entonces. Él ya estaba dando clase en Secilla... y... en la Facultad... y... y... y... y dijo: “vosotros tenéis que pensar...” (yo, con los pocos años que tengo, me gustaba...???)... o sea, “vosotros tenéis que pensar, cuando desarrolléis vuestro que hacer profesional, tendréis que pensar si queréis hacer un modelo de orientación, por lo tanto de orientadores, un modelo de orientación basado en desarrollar la orientación a base de reuniones, a base de trabajos, a base de proyectos, a base de... de coordinaros con la gente,... o a base de cafés. Porque si lo que queréis es potenciar y dinamizar a base de tomar cafés, al final se os va a volver en contra de vosotros”. Porque siempre se toma café con los mismos. Aunque lo tomes con unos y con otros, no vas a sacar adelante... Es decir: que lo que tienes que hacer es trabajar científica... esto era la opinión que él decía, ¿no? Era su opinión, ¿no?... Pero estaba claramente marcad... quiero decir, que uno puede...

concluyo, que uno puede decir: potenciar... facilitar, asesorar, que es un poco ese modelo... que yo creo que se compagina...

E: De referencia...

- ...en sacar lo mejor de cada uno, en sacar lo mejor de cada uno,... de cada... con los que trabajamos, intentar sac...sac...sacar lo mejor de cada uno de ellos, pero... cómo. La cuestión es el cómo. Porque yo, desde luego no soy de café... ni soy de cerveza... O sea, me parece muy bien, te tomas un café o una cerveza cn los amigos, pero cuando uno está trabajando estás trabajando. Y luego nos tomamos un café. Pero yo creo que hay que saber diferenciar, y por lo tanto yo definiendo modelos profesionales totalmente, ¿eh?

E: Bueno... lo digo porque estoy viendo la hora y de alguna manera... Yo no sé cuál es vuestra perspectiva... Si queréis podemos cerrar con lo que se está haciendo realmente en los centros... Dices: una cosa es lo fantástico y ahora, con lo que hay, lo que se está haciendo es ésto. Si preferís, pues sugerencias, ideas... cuestiones clave que no hayáis nombrado y que queráis nombrar...

- Pues potenciar cada vez más el tema de la coordinación. Que no nos dispersemos, que no vaya cada provincia o cada zona en base a sus necesidades, que entendemos que hay que tenerlas en cuenta... Pero tiene que haber unas reuniones de coordinación que consideramos fundamentales. Porque si no, efectivamente, puede ir un... este mismo modelo de orientación, interno, puede ser, en unos años, pues porque estamos haciendo nosotros reuniones de coordinación desde el principio, que tampoco está...

E: Pero es algo que en este momento depende de las personas, no tanto...

- ...son fundamentales. Yo creo que se está haciendo en toda la región. Ahora, el cómo... el cómo se están haciendo, pues sí que hay diferencias entre provincias.
- Está cuestionado...

E: Que está cuestionado, dices, en algunas provincias...

- Bueno, pues entonces pedir que no se cuestione, sería. Que se f...
- No empecemos por ahí, no pidamos que...
- ...que se fundamente la necesidad de estar coordinados, los orientadores. Porque si no, efectivamente, en unos años,...

E: Sería tapar el hueco que vosotros véis en el modelo,...

- Y que no se disperse.
- Coordinados en los diferentes niveles. Coordinarnos los orientadores de los centros, coordinarnos con los asesores de orientación, que no nos podemos coordinar,...

E: ¿Vosotros no tenéis ninguna coordinación?

- Ninguna.
- Pues un modelo de orientación donde se potencie y se afiance la coordinación desde las distintas estructuras.
- Yo insistiría también en esa idea, ¿no? como... como final, ¿no? Que se reconozca que nuestra especialidad no es una especialidad más.

E: Sino que tiene peculiaridades.

- Evidentes. Y que, cualquiera que conozca la vida de los centros sabe que es así, y que por lo tanto nosotros necesitamos ese... eso, como el máná, ¿no? Necesitamos la coordinación, estar mutuamente relacionados, compartir proyectos... Si no te pierdes y puedes acabar cazando mariposas en el centro.
- Completamente de acuerdo con ellos dos. La coordinación unifica criterios para que sea siempre lo más parecida posible en toda la Región. Quizá más tiempo a lo mejor de coordinación, porque realmente una mañana en un mes es muy poco. Es muy poco porque si la primera parte la dedicas a cuestiones de área, básicas, generales para todos y luego (...inaudible) por eso preguntaba José Luis si salir o no salir de los centros. Y... y... Queda muy poquito tiempo, para hablar de temas básicos, para hablar de convivencia, tutorías, etc., etc. Quizá... a mí me gusta el modelo actual, salvo estas sombras. Porque tiene sombras, ¿eh? No son todo luces. Y sí, para mí llevamos muy poquito intentando paliar esa parte de sector que quedaba colgada por ahí, porque el orientador especializado, obviamente, no se le (...) a nadie, entran a los centros... Entonces, esa parte de sector queda un poquito más...

E: Oscura.

- Oscura, sí.
- Yo tengo un poco recelo hacia el que la orientación entremos en una... en una especie de vía muerta en el cual se desarrolle poco, y creo que es malo desarrollar mucho,... creo que mucha normativa, muchas instrucciones, muchas cosas con respecto al modelo, que yo creo que es bueno... y mejorable, por supuesto,... insistiendo sobre todo en los aspectos de la coordinación... en ese sentido, ¿vale?... Eh... creo que podemos entrar en una vía muerta... mmhh... en este momento tengo una...mmh... un... cierta opinión un poco negativa acerca de cómo vamos a ir evolucionando realmente... ¿vale? Y... por una serie de razones, que no vienen al caso... Y creo que sería necesario impulsar una... impulsar el modelo... mhhh... pues sobre todo desde... sobre todo desde... la coordinación y del desarrollo de las funciones de tutores y de la vida pedagógica de los centros. Implicando a los directores en la orientación.

E: A los otros. Los otros sujetos de la orientación...



- ...yo creo que en general los orientadores tenemos bastante claro lo que hay que hacer, en general...

E: Peor los otros, quizá, no lo tienen tan claro...

- Bueno, pero yo creo que todavía hay que seguir ahí en ese caballo. No podemos darlo por hecho que todo el mundo lo sabe. Y me preocupa un poco porque podemos entrar en un estancamiento en el cual no se hace nada, no se dice nada, no se saca nada... Y este estancamiento es malo para... los orientadores, como profesionales, es malo para la orientación y, por lo tanto, es malo para la educación. Y creo que estamos en un momento delicado. Creo que estamos en un momento... delicado.
- ¿Por qué delicado?
- Porque podemos entrar en esa vía muerta. De no hacer nada...
- De recesión.
- De recesión, sí, jajaja...
- ¿En cuatro años? ¿Se puede entrar ya así?
- Sí. Yo creo que sí. Yo creo que hay que ir dando pequeños impulsos, o sea,... para que los (...) sinápticos llegue al final, ¿verdad? tiene que haber ahí...
- Ese es otro... otro mítin...
- ...creo que...
- ...porque tendrá sus mesas de readmisión...
- ...
- ...estamos muy desbordados. Formación es una cosa, orientación es otra, coordinación de asesores... O sea, que yo creo que procedería dar pequeñas pinceladas,...
- Sí...
- O sea, no grandes cambios, yo creo que los grandes cambios ya están hechos,... Yo creo, a mi modo de ver, es una cosa subjetiv... una opinión subjetiva... totalmente, es una opinión... de hecho... otro tendrá otra opinión... pero bueno, es así... no todos nos fundamentamos en lo científico, ¿no?... yo creo que estamos funcionando bien con nuestros protocolos... Entonces yo creo que hay que dar pasitos. Pequeñitos de mejora. Porque si no, entramos en esa recesión...
- Sí, seguramente tendremos que hacer reajustes, es lo que dices,... También, efectivamente, en asesoría de orientación cuando se ha incorporado a los centros de

profesores, pues ha sido un poquito... Claro, no todo el mundo lo ha percibido, no tienen claro, muchas veces, qué tenemos que hacer,...

- Los orientadores, también...
- Exactamente.
- ...que no somos orientadores en el CEP...
- ...y que en algunos momentos...
- Pero también tenemos características diferenciadas...

E: Hola...

- Sí, efectivamente, y por eso estamos desbordados. Llevas la orientación, llevas el POZ, llevas la convivencia. Más la formación. Entonces, bueno, pues sí, serían distintas estructuras... Pero tendremos que ir haciendo pequeños ajustes. En asesoramiento, pues... día a día y curso tras curso, claro... Pero en vía muerta, pues yo creo que... que no estamos, vamos...
- No, yo digo que podríamos entrar. No digo que...
- No, yo creo que es más la demanda... yo creo que es más demanda de trabajo, lo que hay y... hacerlo... y hacerlo bien.
- Yo... eso... todo eso tira p'abajo, ¿eh? Yo comparto contigo ahí...
- Sí, ¿verdad?
- Yo... también... Vamos, yo creo que corremos dos peligros. Uno que es entrar en la vía muerta. Y un segundo: y es morir de éxito. Quiero decir...
- jaja...
- (...)
- ...os acabo de contar que ha venido una segunda asesora y en dos años es la primera vez que miro con optimismo, medianamente, esto. Porque yo realmente acabé el curso con una sensación de desbordamiento total...
- Eso te pasará... porque yo también estaba... y me llegó María Eugenia y dije “uy, qué bien”...
- ...bien, bien, bien...

E: Jajajajaja...

- ...

- ...lo que hay que hacer es un esfuerzo permanente por tener claro el norte, hacia dónde...

E: Porque decís: hay indicios negativos. Los indicios negativos... eso que os asusta...

- tenemos información... por lo que vfeo... jajajaja...
- No, es que el tercer curso se le da tanta importancia, en la reunión del POZ, y eso... Y que te digan: “no, hazlo así, y tal...”...

E: O sea, la parte de coordinación, que le véis tanta importancia, como que... como que estan quitando posibilidades...

- Por arriba el Decreto contemplaba muchas cosas, entre otros la red de Centros ADIs. Y te dicen: no, es que el centro ADI...

E: O sea, la parte de coordinación es donde os da miedo que se debilite todavía mucho más...

- Sí, por ejemplo el haber eliminado casi totalmente, por lo menos en Ciudad Real, las reuniones... que no digo que tengan que ser todos los meses,...

E. Entre los asesores...

- ...los asesores específicos...
- Sí, sí...
- ...han eliminado esas reuniones específicas, de un perfil específico,... pues... tiene una realidad, es decir... no hay nada gratuito... Y no lo estoy cuestionando, no estoy diciendo que sea bueno ni que sea malo, sino que...

E: Desde vuestros lugares sería debilitar todavía más el...

- ...

E. (habla mientras hablan todos) Es decir, desde vuestrea práctica queréis fortalecer esta línea y véis...

- ...
- Sí.
- Eso es.
- En Guadalajara nunca las ha habido, ¿eh? en Guadalajara las reuniones que ha habido...
- Sí, nosotros sabíamos que era extraordinaria, la nuestra.

- No, no, no, no. Extraordinaria no. En Cuenca, los asesores provinciales de orientación y formación nos reuníamos con los asesores de los distintos CEPs. Y se trabajaba, pues más o menos,...
- Pero eso no estaba escrito...
- ...y lo hacíamos y nos iba muy bien... Este año pues... te digo que mañana nos vamos a reunir para presentar el borrador del POZ, y tenemos nuestras fechas, y sí que seguimos teniendo esta sensación un poquito de más en el aire...
- Ya hemos tenido reuniones de este tipo. Y lo hicimos además interCEP, de todos los CEPs de la provincia...
- Vosotros la habéis hecho ya.
- Sí, sí, sí. Ya la hemos hecho.
- Pero de orientación nada más.
- No. Es que eso nunca ha existido, en Guadalajara. Se reúnen científicos, lingüísticos, no sé qué...
- ...
- ...pues a eso me refiero: tú te reúnes con los orientadores... o sea, con los asesores en orientación...
- Eso es. y ya la hemos hecho.

E: Pues muchísimas gracias... por haber venido. Si tenéis cualquier duda ahora Asun estaba por aquí pasand...

*FIN DE LA GRABACIÓN*

### 3.2. Grupo de discusión: Orientadores de CTROADI.

E: Entonces...eso, ¿dónde estabais en aquél momento? ¿de dónde veníais? ¿cómo percibíais...la propuesta que se os hacía? y cómo participasteis en ella, si es que participasteis de algún modo. Y cómo se gestionó, entonces, esta realidad en la cual estáis ahora... ¿Vale? Pues si os parece, podemos empezar por ahí. ¿Dónde estabais en aquél momento, cuando se propuso cambiar aquello y salió vuestro...

- Yo estaba en la cocina con unas compañeras.

E: Haha... en la cocina de unas compañeras...

- Trabajaba como orientadora en un instituto y nos juntábamos un día a la semana... nos juntábamos a trabajar. Y fue cuando salió el decreto, el Decreto 43 de convivencia, y lo estábamos analizando. Y ahí aparecían los tutores y los recursos. Y comentamos: “pues oye, puede ser interesante”.

E: Puede ser interesante...

- Y... nada, pues esperamos la convocatoria. Eso fue... pues sería... no me acuerdo ya la fecha...  
- eh... junio... junio de 2005.  
- ...la convocatoria fue en junio, pero el decreto salió antes.  
- Sí... mayo...  
- Exactamente, el decreto salió en mayo. Y, bueno, la convocatoria salió a final de curso...

E: Y era interesante, ¿como tu posición como orientadora en el instituto o para presentarte tú?

- No, para presentarme yo.

E: Para presentarte.

- Lo vimos como una posibilidad... Como estructura no la entendíamos todavía.

E: ¿No la entendíais todavía?

- No, en principio la entendíamos como otra estructura más de asesores. Pero, bueno, como algo que... la verdad... en el decreto la verdad es que no... no se reflejaba claramente, un poco, la... el... el para qué... Entonces era como algo personal. Yo lo ví así, ¿eh?

E: Luego profundizamos en esa doble perspectiva, ¿no? Desde el instituto, el “para qué” de esta estructura aquí y el cómo... como propues... como posibilidad profesional ¿Cómo lo vísteis los demás?

- Eh... yo, en ese momento, formaba parte, ya de... del modelo nuevo de orientación. Y estaba, como PIMO, en un centro de Primaria, en colegios públicos... Y... yo

estaba mhhh... muy contenta en el papel de orientadora en el modelo entero. Con anterioridad eh... bueno, deciros que llevo muchísimos años en orientación, procedo de los antiguos Servicios de Orientación, y he estado todo el tiempo en un mismo ámbito geográfico. Moviéndome por colegios, pero en un mismo ámbito. Entonces, llevaba mucho tiempo en el colegio ehm.... incidía en un tiempo grande... aumentando, por así decirlo, por la problemática de ese Centro... He estado mucho tiempo, por así decirlo. A partir ya de que me reconvierto en PIMO, todavía que se... se institucionaliza mucho mejor, ¿no? el rol de orientadora interna, por así decirlo. Tenía una cierta experiencia, pero ya me lo corrobora el propio modelo. Y entonces, en dos años que yo estuve con esa experiencia, verdaderamente yo me identificaba mucho. Cuando aparece la propuesta de Centro Territorial, me planteo: pues puede ser interesante, que yo, con este corpus de trabajo y de experiencia, que pueda aportar en el Centro Territorial. y esa es... eh... como la expectativa que a mí se me plantea, que he venido haciendo un recorrido y he estado dos años ¡y me lo he creído! —porque se ha avalado, con una serie de actuaciones, una serie de experiencias, etc., etc.—pues... yo voy a ver qué puedo aportar en esa otra estructura que entendía... Yo sí que entendía que era de alto asesoramiento, de asesoramiento de experto, que podría aportar, ¿eh?

E: ahá...

- ...además, ya con un bagaje orientado a la tarea. Con unas estructuras... o sea, con unas estrategias claras de trabajo colaborativo. Y así, como tal, yo quería,... que de hecho, se plasmó en el equipo de Toledo, a raíz también de la buena experiencia de coordinación con los compañeros... ya de proyectar también ese modelo colaborativo inclusivo —que yo me lo había creído, ¿eh? con anterioridad—ehm... de poderlo proyectar en la estructura esta. Y aquí ya me callo, porque creo que...

E: Aham... ¿Cómo lo vísteis los demás?

- ...eso es lo primero, ¿no? Luego viene otra parte que... bueno, hablaremos...

E: Ahám...

- Sí, incluso yo creo que, además, habría que remontarse... porque todo esto fue un proceso que, cuando aparece el decreto y empezamos a pensar que podríamos pensar o podría apetecernos irnos a una estructura como el Centro ADI,... pero llevábamos un año entero trabajando cada uno... pues eso: como estábamos diciendo, uno en instituto en el Departamento de Orientación, otros —como yo— estábamos en el equipo, ya siete u ocho años, en un equipo de orientación. Y, previamente, como antes estábamos comentando, de TAPOE, en el proyecto aquél de maestros orientadores en primaria, para gente que estábamos en la escuela dando clases, pues algunos nos metimos en el programa experimental aquél. Yo, la percepción que tengo es que, en realidad, el cambio de modelo —por lo menos a los que estábamos en equipos—, primero nos sorpren... Primero, sorprende porque en 2003 acaba de salir un Decreto de Orientación, de equipos. Entonces, en principio, no lo esperábamos. No lo esperábamos porque... porque no era una cosa que... después de la publicación en el 2003 del Decreto de Equipos, en el 2005... Pero sí empezaba a oírse que había movimientos que anunciaban que iba a haber un cambio en el modelo de orientación. En los equipos, sí estábamos... es decir, la gente que

estábamos en Primaria, sí llvábamos tiempo, o... o había una sensación de que por lo menos... sin saber cómo iba a plasmarse, independientemente de que a cada uno le pareciera mejor o peor..., pero sí era necesario un aumento de los recursos de orientación. Porque las tareas que demandaban los centros iban más allá de la tradicional evaluación psico-pedagógica.

E: Hmhm...

- Yo creo que es una cosa que, la gente que estábamos en infantil y primaria, la escuela te iba demandando otro tipo de asesoramiento que entraba más en la diversidad, y que entraba más en aspectos organizativos, en aspectos curriculares, en aspectos de asesoramiento a equipos directivos, asesoramiento a la comunidad educativa... es decir, que había otras... Es decir: la escuela estaba haciéndose cada vez más compleja y nosotros, desde los equipos, sí percibíamos la sensación que la asistencia quincenal o semanal o, incluso eso de uno cada tres semanas acudir a centros muy pequeñitos, no sé qué, se quedaba corto. Tampoco sabíamos, ni veíamos, cómo se podía salir. Incluso pensábamos que la respuesta iba a ser aumentar grupos de equipos. Y entonces, a lo largo de ese último año,... yo, por lo menos, pues si eso salió en mayo, pues desde enero ya empieza a oírse que la Consejería estaba haciendo estudios, que estaban formándose grupos de trabajo, que estaban consultando con gente, viendo la posibilidad de cambiar el modelo de... hacer un modelo de orientación interno en Infantil y Primaria.

E: Aham...

- Entonces... a partir de ahí, cuando ya vemos... cuando sale el Decreto y aparece la posibilidad... Es decir, primero aparece la figura de los Centros Territoriales, pero en un principio nadie sabíamos cómo se iba a configurar. Es ya cuando estamos en todo lo... en todo ese proceso de destinos... es decir, cuando a la gente de los equipos nos van adjudicando unidades de orientación y tal, y empieza a tomar forma la idea de que va a haber un concurso de méritos y tal, de provisión de plazas en los Centros Territoriales, empieza a... Es decir, yo creo que empieza a ser atractivo como reto... Por lo menos yo lo viví como un tipo... como un trabajo distinto, que puede ser muy enriquecedor, que era un reto, que era labor de asesoramiento, de documentación, que te sacaba de lo que estabas haciendo en los últimos doce, trece, catorce años, y que podría ser interesante. Pero todo eso, y me imagino que ahora... que ahora me imagino que lo hablaremos, todo eso no se vivió como... como... como, es decir, como una cosa o como un proceso de tranquilidad dentro de los equipos de orientación. También hubo sus inquietudes por: “¿qué va a pasar? Perdemos la estructura de equipo –que era muy importante para nosotros--...”

E: Ahm...

- ...Porque siempre ha pasado que el equipo de orientación, como equipo, es decir, como grupo de trabajo donde se producían situaciones de aprendizaje y enseñanza entre nosotros, donde había situaciones de coordinación,... Todo eso pues eran inquietudes que tenías en la cabeza y que luego, ¿cómo se iba a hacer? Era necesario, como luego... como las reuniones de zona... determinadas estructuras de coordinación de orientadores,... porque sí que pensábamos entonces que lo que no se podía perder es la capacidad de la orientación de estar en contacto. Que no nos

podíamos diluir en un centro y dejar de tener contacto con otros compañeros que estuvieran haciendo las mismas tareas. Y ya me callo, porque hay tantas cosas... porque... yo creo que ahora hablaremos de más...

- Yo tengo un poco con cada uno de ellos, pero yo creo que...eh... cada situación es muy personal en el sentido que... Yo fui miembro de Equipo de Atención Temprana. En equipos multi, desde el 87. Entonces, realmente, como dice Ricardo, eto, la orientación, ha sido una evolución que hemos visto hace muchísimos años. lo que pasa es que son pequeñas transformaciones. En principio la orientación era muy de educación especial, es decir: éramos profesionales muy orientados a la evaluación psico-pedagógica de alumnos con asignaturas especiales, con discapacidad. Eh... los equipos de Atención Temprana...eh... había una estructura muy especializada por etapas, ¿vale? Todos éramos centros de orientación especial, pero además: etapa infantil, etapa primaria, etapa secundaria. Hubo una evolución: los equipos de Atención Temprana fuimos asumidos por los equipos generales, con lo cual ya hay una transformación de la orientación, no sólo de especialistas por etapas, sino que ya se pasó a una orientación un poco más generalista. Pero siempre... todavía, si recordáis, muy orientada hacia la educación especial. Nosotros íbamos a los centros pero éramos, realmente, diagnosticadores –y así nos veían—“del maletín”. Quiero decir, que hubo unos años, que fueron esos años que se nos funcionalizó, desde el 92, a los equipos multi, ahí ya empezamos a ver que algo estaba pasando. Y no sabíamos muy bien si es que era una infravaloración de la orientación o era para beneficio de la orientación. Estábamos un poco ahí... empezó en el 92 una crisis. Los equipos de Atención Temprana fue una crisis muy grande que, incluso, nos sentimos muy solos respecto al resto de compañeros, y eh... cuando sucedió en los equipos de Primaria en el 2003, ¿no? Cuando...
- En el 2003, sí...
- ...vimos... ahí lo que vimos, quizá, y la gente lo vivió un poco como que íbamos... Era una infravaloración... Fue un momento de crisis. Es decir: los equipos no lo vimos como una cosa positiva –además, es que los de temprana ya lo habíamos visto dos años antes--... entonces ahí fue un poco la crisis. Creo que nadie pensó que la orientación nos iban a dar más valor sino que... eh... era un poco como que la escuela estaba perdiendo ya... estaba saturada de integración, y de diagnósticos y de dictámenes, y que parecía que íbamos a ir para atrás.

E: Teníais esa sensación...

- Teníamos la sensación de... cuando sale el decreto hay un malestar –que luego veremos cómo esta estructura está mal entendida--, y hay mucha... No rechazo, pero hay...
- ...una actitud...
- ...una actitud un poco negativa. Yo, cuando sale el Decreto de 2005, ya no estoy de Temprana, estoy en un departamento de un instituto. Y ahí estoy de acuerdo con Carmen, yo realmente tenía una percepción de la orientación de proximidad en mi centro. Los equipos teníamos un problema, y es que éramos apoyos externos y el centro siempre te veía como una cosa ajena. No eras parte. Era muy difícil asesorar



y llegar al... a realmente cambios en el centro. Sí llegabas a entregar un informe, un dictamen y a decir que este niño era (*¿ATME y que había que darle apoyo de PT y AL?*), pero realmente lo que ya se nos iba pidiendo a los orientadores, que eran cambios perceptibles en los centros, era muy difícil. Yo, cuando llegué al Instituto, me di cuenta de que, realmente, estando en el centro ¡es otra cosa!

E: Y ahy una ampliación de planteamiento...

- Exacto. Y que eres un orientador como parte del centro, no un apoyo externo que, en definitiva... que no saben ya si estás conectado con Inspección, si estás conectado... Llega un momento en que al Centro no le resuelves el día a día. Además, creo que nosotros incluso no comprendíamos la complejidad de los centros.

E: O sea, de alguna manera, cuando todavía no estábais en los centros lo veáis como una pérdida de vuestro papel...

- Sí, sí (varios)
- Sí, si... de hecho os acordáis que había habido movilizaciones porque se había quitado como calidad. Como factor de calidad, la orientación. Entonces hubo un momento muy... muy malo para los orientadores. Malo, porque veíamos que los equipos, en vez de multiplicarnos más... Es decir, la gente decía que no llegábamos. Y nosotros percibíamos que si no llegábamos era porque faltaban recursos. Pero apreciaba que era... como que no se te reconocía la función...

E: Pero entonces, ¿teníais la sensación de que íbais asumiendo un poco las necesidades de los centros...? Decíais: “de ser puros diagnosticadores...” eso que tú decías...

- Pero no había un...

E: ...estábais intentando...

- ...no había un punto intermedio. Quiero decir que la Administración... la sociedad es lo que estaba dando cambios en los centros, pero la Administración parecía inmóvil. Es decir, a nosotros no se nos hacía un cambio como estructura de equipo. Como estructura de orientación no había una conversión. Sino que tú tenías que estar dando respuestas a cosas que la sociedad te venía en los centros. Pero no había, por parte de la administración un... Los EALI iban por un lado y nosotros íbamos por otro, es decir, que... la inmigración iba por un lado y nosotros... Nosotros éramos la educación especial. Entonces yo en concreto, cuando... lo único que estaba de acuerdo, como dice Carmen, es que yo ví en mis carnes que el estar como compañero en un centro es cuando tienes realmente conocimiento de causa para poder decir a un compañero “esto hay que verlo así”. Cuando tienes un conocimiento previo, no: ir allí a valorar a un niño y luego te vas. Pero en mi caso concreto, para la elección de... y ya no hablo más, es que yo, realmente, para mí... Yo no me fijé en el modelo de orientación, si soy sincera. Es decir, yo no... Es decir, el presentarme al centro ADI es que yo, como multi (igual que supongo ellos), yo tenía una larga trayectoria de conocimiento del Centro Nacional de Recursos. Entonces, lo que a mí me asom... De hecho, cuando yo presenté el proyecto, yo tuve en cuenta la comparación del Centro Territorial, mi defensa con el Centro Nacional de Recursos, y lo que

teníamos más parecido que era el CREMA. Yo en ese basé mi proyecto. Que a mí, lo que me... a loo mejor fui más egoísta: creía en el Centro Territorial porque había creído en el Centro Nacional de Recursos. Entonces yo, lo único que ví es que, en la CLM había cogido una estructura muy similar a lo que en su día la integración le supuso el Centro Nacional de Recursos, y vosotros os acordaréis, de formación, íbamos a formarnos, íbamos... de material,... que a nosotros nos supuso un gran apoyo como personas...

E: Entonces para tí sí tenía sentido...

- No, no, fue...

E: ...como que atribuíste todo lo que ya sabías...

- Claro, sí, sí, sí...!

E: Lo que para ella era algo que quedaba un poco difuso...

- No: yo dije “esta es la mía”, porque creía en una cosa y ahora tenía la oportunidad de poderme presentar a contribuir en esa estructura.

- Yo quiero dar una visión. Es que por lo que está comentando, que es que yo he sido PT quince años. Entonces, claro, he vivido el otro lado...

- Claro.

- ...hasta que en 2000 aprobé la oposición de secundaria y entonces ya trabajé como orientadora de instituto sí que viví en la escuela lo que fue la evolución del modelo desde mi trabajo de PT. Y sí es cierto —y voy a ser sincera— que los orientadores... quiero decir... o sea... a ver, no voy a decir que no sirven para nada,...

- (...)

- ...claro, pero desde la escuela, la única... la única función que se atribuía al orientador era justificar que a un alumno se le diera un apoyo o se le modificara el curriculum.

- Diagnosticar...

- Claro.

- ...entonces claro... sí, pero sobre todo, era el papel administrativo del agente externo que viene al centro, que hace una evaluación psicopedagógica, que elabora un informe que justifica que un alumno...

E: O sea, más papel administrativo que de diagnóstico, incluso...

- Sí, sí, sí, sí... claro...Claro, porque luego, realmente, a la gente que trabaja, que trabajamos con los críos, los informes no te decían nada. No te aportaban nada. Perdonadme, pero tengo que decirlo...

- No, no, nada...
- Luego también era un poco... las personas, quiero decir... Pero es cierto que durante quince años... Trabajé durante seis años en un centro con un orientador que era SAPOE, o sea, que es que estaba dentro del centro, y sí,... y claro, hay una diferencia, significativa. Cuando se planteó el modelo y yo ví, vimos el modelo, y los PIMO, y vimos... creímos que era una idea que me pareció genial. Lo que pasa es que, claro, cuando tú la comentabas en los foros de los compañeros de primaria, pues estaban esas actitudes de... bueno, depende,... pero siempre había... Y de hecho, cuando salió la convocatoria, (...) por lo menos en mi provincia, hubo gente que, como estaba en contra de ese cambio,... porque en los centros territoriales yo creo que la gente que tendría que estar en una estructura de asesoramiento de este nivel, era gente con trayectoria. Gente, pues no sé, para orientación yo a lo mejor no era la persona más cualificada para... Lo que pasa es que, bueno, luego la... no se presentó nadie, nada más que yo. Hahaha. Ahora si queréis hablamos del proceso...
- Sí, porque de ese tema tenemos una visión...
- Sí...
- ...pero sí que es cierto que desde los centros sí que se ha vivido con bastante... con una actitud muy buena y... Bueno, aunque al principio parecía que, por la situación administrativa de los orientadores, que entraban en los centros desde otro cuerpo... Porque los colegios de Primaria son cuerpo de maestros y el orientador puede asumir secundaria, pero bueno... Los equipos directivos saber como los horarios... bueno, las pérdidas estas, un poco de...

E: Entonces en general, el cambio de modelo, para los que estábais dentro de los centros...

- En los centros... a mí es que me tocó fuera...

E: Toda la parte de orientación...

- ...pero bueno, sí que creo... Yo, personalmente creo que era... desde los centros, pues una necesidad...

E: Sí...

- ...pero también es verdad que al cambiar el modelo, no tenía... dejaba de tener sentido. Lo que pasa es que el modelo, en los centros, va calando poco a poco. Pero que el orientador sea uno más, que facilite asesoramiento en todos los ámbitos, no solamente en la valoración de un alumno con una dificultad de aprendizaje,... Que, además, cuando uno... cuando tú cogías un informe de un orientador, realmente te daba las... la información que luego, a la hora de trabajar con el alumno... Quiero decir: la responsabilidad la tienes tú, como maestro. Quiero decir, que desde el punto de vista pedagógico era muy poco...
- Sí, pero luego había excepciones...

- No, pero te quiero decir que al no conocer la realidad del centro...
- Yo creo que más que el problema... que la profesionalidad de los orientadores, es que éramos... éramos profesionales de sector. Y como propio dice la palabra, tú en un mes a lo mejor hacías 18 exploraciones.
- Claro.
- ...Entonces quiero decir que, independientemente de cosas personales, particulares de mejor profesional, es que había una realidad: es que nosotros estábamos enfocados como equipos multiprofesionales al sector. Y a lo mejor tenías cuarenta y tantas localidades...
- Claro...
- Entonces lo que tenías,... lo que eras, era un profesional ¡externo!
- No tenías tiempo...
- Perdona, Pepe... Que, como ella ha dicho, el origen, es decir, el de dónde vienes, cuál es tu procedencia en formación, cuenta mucho. Porque yo, ehm... en seguida me involucré, y lo vi claro, y yo entiendo que porque mi origen procede de la escuela. Es decir: a mí antes de ser eh... equipo SOE, me tocó pasar doce años trabajando en la escuela. Y sí, siempre lo digo: es decir, me ha ayudado mucho el aprendizaje que yo hice en la escuela –independientemente de que yo luego me formé—eh,... es decir, a mí siempre me ha ayudado. Y lo he visto siempre claro. Por eso, aunque yo he formado parte del equipo de orientación, es decir... y he tenido sector, es decir... ese tipo de dinámica, de trabajo en el aula, me ha ayudado. Y sobre todo a la hora de instalarme en la relación con los profesionales de los centros. Yo previamente divido –entre comillas—ese modelo interno, antes de estar instalado, quizá también por el tiempo de permanencia en un mismo... en un mismo... eh... sector geográfico. Y el estar mucho tiempo en un centro me ha ayudado ¿eh? verdaderamente a ir poniendo en marcha estrategias de trabajo colaborativo. Y luego el modelo de orientación me lo ha... me ha ayudado a... a interiorizarlas, y me ha ayudado a... a posicionarme. A decir, bueno, si es que es eso.

E: Te has identificado con esa propuesta, era tu manera de...

- Eh, sí.

E: ...de enfrentar...

- ...y eso a mí me ha ayudado porque yo siempre lo he vivido con una ilusión magnífica. Me he involucrado. Es decir, ya no solamente racionalmente, sino también emocionalmente.

E: Aham... Y eso frente al modelo. Frente a la propuesta de... de estos centros. Cuando vosotros decíais, bueno, eso: una persona que dice “lo que yo conocía o me era familiar, entiendo yo que mi proyecto y lo que entiendo yo por esta nueva estructura puede ir

encaminada por ahí"... Tú decías: "yo no sé lo que puede ser esto ni nada..." ¿Cómo os pasó a los demás...?

- Sí, dentro de la... a mí me pasó de otra manera. La capacidad con la que hemos entrado también...

E: Sí, ¿cómo llenáis ...?

(...)

- ...claro, como yo entré desde el ámbito de la convivencia... Yo entré en el Centro Territorial pues porque había hecho proyectos de innovación en el ámbito de la convivencia. Entonces mi enfoque era todo lo contra... no era tanto como un centro como el Centro Nacional de Recursos, sino más como los equipos de apoyo, a lo mejor en Cataluña. Los equipos de apoyo en mediación. Claro, pero yo era por un ámbito muy concreto, entonces yo entendía que a lo mejor era... podría ser un espacio, un lugar... Cuando yo empecé a trabajar en mi centro los únicos apoyos que te daban eran de los CEPs. Entonces, claro, los CEPs no tienen ninguna especialización en convivencia. O sea, la gente... como que estaba muy perdida....
- Perdona que te corte. Justamente esto es lo que luego veremos, cuando se desarrolle la mañana, es la consecuencia de que cada Centro Territorial tiene una visión distinta, incluso una...

E: Eso os iba a preguntar.

- Es que es clave...

E: Vuestra incorporación...

- Es clave, es clave...

E: ...en cada uno de los centros se ha organizado de manera diferente...

- ..hay unos factores (¿?) básicos, ¿no? Por la idea que nos hemos hecho cada uno, en función de la trayectoria que tenemos y de las... de las expectativas que tú tienes cuando vas a hacer un trabajo determinado,...

E: Y me imagino que los modelos que habéis volcado, ¿no?

- Claro. Y luego porque... por... porque las pautas de qué tipo de actuaciones había que hacer no han estado claras.

E: O sea, el Decreto no definía muy claramente qué había que hacer...

- ...de creación de los Centros Territoriales era un decreto...
- Muy genérico...

E: O sea, que cada uno habéis podido hacer un centro... No digo a vuestra medida... pero de alguna manera lo habéis tenido que diseñar, organizar...

- Sí, por decirlo de alguna manera... Yo veo que la estructura no ha definido el modelo de los que lo contenía, de los que estábamos dentro. Sino que la estructura... ese cuerpo...

E: ...

- ..Exactamente... Sino que es al revés: se ha definido, incluso se ha... no sé ya lo que digo... con las peculiaridades de...

E: ..Lo habéis parido...

(...)

- Sí...

E: Lo habéis hecho...

- Y hay un momento que tenemos la percepción de que no avanzamos... de, eh... digo, un sentimiento incluso de orfandad, ¿eh? Porque no hay, eh... una indicación clara.

E: Ahm...

- ...que nos ayude a seguir caminando.

E: Vale, vamos a dividir un poco...

- Antes habría que hablar...

E: Antes de ir caminando, vamos a andar atrás, sí...

- Antes yo creo que hay que entender que los Centros Territoriales iban a ser ocho.

E: Ahám...

- O sea: Centros Territoriales hay ocho. Definidos en la normativa,...

(...)

- ...en las provincias de... más pequeñas, Guadalajara o Cuenca, había uno que correspondía a la capital de provincia. Y en las provincias mayores, de mayor extensión, Toledo, Albacete y Ciudad Real, se crean dos –en la normativa--: Talavera/Toledo, Hellín/Albacete y Tomelloso/Ciudad Real. Pero hay tres que no se cubren porque no se presentan profesionales a cubrir esas plazas.

- Desde el principio...

- Desde el principio: es decir, Ciudad Real no se cubre y se cubre Tomelloso porque nos presentamos tres personas. Y en muchos otros no se cubren las plazas en el

proceso de selección de personas y se cubren luego en septiembre en comisiones de servicio anuales.

- Sin proyecto, además...
- Sin proyecto. Es decir, los que nos presentamos fuimos casi una minoría... Entonces yo creo que todo eso...

E: ¿Por qué creéis que no se presentan...?

- Por el momento...
- Por el momento en que... bajo mi punto de vista, cada uno tenemos...
- Sí, yo creo que en eso estamos...
- Sí...
- Por el momento en el que, sobre todo desde los equipos de orientación se ve como una imposición.
- Hay un boicoteo. Se boicotea.
- Sí.
- Es decir: en el modelo... Pero vamos a ver, como estamos para hablar de las cosas...
- Sí.
- Sí.
- ...Vamos a ver: desde los equipos de orientación, independientemente de luego... Es decir, independientemente de cuestiones ideológicas, que cada uno podemos estar más cerca o más lejos de una determinada Administración... Pero desde los equipos de orientación aquello se vive como una situación en la que sabiendo que se necesitan aumentos de efectivos en los equipos de orientación no estaba en nuestros planes... es decir, no estaba en nuestro perfil profesional el llegar a ser un... orientadores internos. No estaba. Nosotros, es decir, como decíamos antes, nosotros con un Decreto que llevaba entonces un año y pico de vida de equipos de orientación en los que los de temprana se reconvierten todos en equipos todos generales, que dejamos de ser EOE y pasamos a ser equipos de orientación,... Es verdad que no era una evidencia, o sea, no era una necesidad vivida por nosotros en los equipos de orientación, llegar a convertirnos en orientadores con un modelo interno a los centros. Pero sí veíamos que había que ir más a los centros...
- (...)
- Es decir... y convertirnos... es decir, nosotros, en un momento deter... es decir, llegamos a hablar de ratios, y de cupos, es decir...

- Claro...
- ...como mucho deberíamos llevar dos centros. Lo que luego llegó a ser el “orientador compartido” con el modelo y tal... pero sin hablar de equipo de trabajo...
- Lo que pasa...
- Sí, claro, pero... ¿qué había debajo? ¿Por qué eso no sucedía con los que nos íbamos de equipo a secundaria? Eso también hay que decirlo.
- Claro, claro, claro.
- O sea, los equipos lo que no querían es ser reabsorbidos por centros de Primaria con irregularidades administrativas y laborales.
- Claro.
- Claro.
- Que llevábamos años luchando para tener reconocimiento de coordinación de equipos. Esto es todo un malestar en la percepción de rebaja de nivel...

(...)

- ...porque tú, esto mismo, se lo preguntas a gente que bajo ese modelo, estábamos en secundaria, y no había nadie descontento. A la gente le encantaba, estupendo...

(Manifestaciones de acuerdo)

- ...estupendo. ¿Qué pasó? Que a los equipos multi se les dijo: otra vez --¡otra vez— vais ahora a ser absorbidos... Quiero decir, que aquí ha habido malestar porque aquí ha habido una reconversión laboral también entre los miembros de los equipos multi, donde mucha gente que tenía dos titulaciones, pasó al cuerpo B. Que esto todo está generando...
- ...es una historia...
- ...una historia de malestar laboral.
- Luego es que crea desigualdades, porque gente del mismo cuerpo, que somos todos profesores de Secundaria, ha creado situaciones administrativas totalmente diferentes. Por ejemplo: los orientadores que están en los colegios tienen horario de mañana y tarde, que los de Secundaria no tienen...
- ...No tienen complemento...
- ...no tienen complemento por ser Jefes de Departamento...
- ...¡Cuando lo son!...



- ...no pueden ser... no pueden pertenecer al Equipo Directivo... Quiero decir: hay una irregularidad ahí, en el... claro, en el trabajo que estás teniendo, irregularidad administrativa. Claro, y eso genera también...
- Sí, sí.
- (...)
- Claro, entonces, ese caldo de cultivo hace que, cuando se plantea el modelo de orientación, la mayoría... que es por lo que decíamos... lo que decíamos de la experiencia profesional,... es decir, había gente que lo que tú comentabas: llevaba cuatro años... porque la gente que llevaba más tiempo en los Equipos de Orientación...
- ...no quería.
- ...Como si dijéramos fue una actitud de rebeldía. Yo me voy a mi centro, me aguanto, pero no quiero colaborar en el desarrollo del modelo. Un desarrollo del modelo que conllevaba el que los Centros Territoriales se convirtieran en verdaderos elementos de dinamización, de coordinación, de asesoramiento, de documentación... que es para lo que estamos...
- Sí, claro, pero os habéis olvidado de que había... en el Decreto había otra estructura.
- Sí...
- ...claro, no era otra, sino que era como la que unificaba la regional, el Centro de Documentación Regional era... el que era como lo que era el Centro Nacional de Recursos. Y luego lo único que... El modelo de CLM dijo: y de esa patita salen cinco u...
- Ocho...
- ...ocho para contextualizar en cada provincia. Pero que la Secretaría era la misma.
- Por eso no se cubrieron las plazas.

E: No se cubrieron: había un rechazo a colaborar en el sistema...

- ...accedemos a las plazas independientemente de, bueno, pues de motivaciones personales, por motivaciones geográficas. Está claro que en Tomelloso, los que estábamos destinados alrededor de Tomelloso somos los que accedemos. Porque... eh... es decir: nadie de a doscientos kilómetros de la provincia pide el Centro de Tomelloso.
- Ricardo, no hay que olvidar que a los Centros Territoriales no sólo accedemos los orientadores, que pueden acceder cualquier persona...
- Pueden acceder...

- Nosotros tenemos compañeros maestros. Quiere decir que...
- Nosotros teníamos una, pero ahora se ha ido...
- ...quiero decir, que... yo creo que también hubo otro factor, que fue, como la convocatoria la hicieron a final de curso, cuando la gente va hasta aquí, que no hubo difusión, quiero decir que no ubo...
- ...en la provincia de Cuenca se nos juntó a todos los orientadores y se nos informó de...
- Pues a nosotros nada...

E: ¿Cómo fue aquél proceso?

- ...¡A últimos de junio! Con un calor horroroso, vamos, yo quiero recordar... en Toledo,...
- Sí, en junio...
- ...y se nos dice...
- ...a todos los orientadores...

E: O sea, que se hizo en Cuenca y en Toledo...

- En Ciudad Real también, por mayo o junio...

E: Pero en Albacete no...

- Nada. En Albacete yo me enteré... pues de casualidad, a través de un compañero que un sindicato le informó. Pero que no hubo difusión de...

E: De la posibilidad...

- De la convocatoria.
- La propia disolución... perdona, la propia disolución del...
- ...sí, exacto, de la disolución de equipos...
- ...del cambio de modelo, de la disolución y del cambio de modelo al modelo interno. De eso se nos informa a todos los equipos en una reunión con el Delegado, el Director General,...

E: O sea, para vosotros fue la misma reunión en la que se os informó de la disolución de los equipos la posibilidad de montar...

- Nada, una reunión. Una reunión.

- No, nosotros no. Nosotros fue normal...
- En nuestro caso, nada. Y a los docentes, tampoco.
- Y a los padres, que a la mayoría de nosotros nos vieron como gente del movimiento, por decirlo de una forma. Sí, o sea, mucha gente estaba en contra de la política del... sí, es decir... como gente...
- Gente apegada al partido...
- Exactamente. Es decir...Lo que han visto es que esta estructura era... está llena de gente que está...
- Afines a la Administración.
- ...afines a la Administración, exacto.

E: O sea, más que afines al modelo, afines a la Administración...

(... Niegan serlo, a coro)

E: Ya, vosotros os sentís, en el esquema... los que estaban en oposición a esta movida os veían así... No quieren colaborar y por lo tanto, los que colaboran están próximos a...

- Exacto. Si te has presentado es porque...

E: No tanto al modelo como al...

- Sí, es decir, es algo que sucede en la vida, es decir, en las relaciones humanas, ¿no? es decir, ante algo que se desconoce.
- Porque... porque al no ser especialmente... o no oponerte visceralmente al modelo, automáticamente, en muchos sectores te vinculan a que, bueno, como no estás enfrente de la Administración...
- ...es que estás con ella...
- ...es que estás con la Administración...
- Sí, jaja...
- Es decir, hubo ahí... Pero luego no todos los que están en los Centros son gente próxima a la Administración. Puede ser totalmente contraria...
- Sí, sí...
- ...Pero entre el sector...

E: Cercana al modelo... Yo os pregunto...

- Sí, yo me siento cercana al modelo...
- Sí, y yo también...
- Sí... yo cercano al modelo, mhhhh... Vamos a ver... Yo tengo que decir: yo estaba personalmente y profesionalmente contento en el equipo de orientación. A gusto, profesionalmente, en cuanto al trabajo y tal. Pero sí percibiendo eso: lo que yo os decía antes. Y percibiendo que desde la comunidad educativa se demandaban cambios. Lo estábamos diciendo. Y muchas veces, te mirabas al ombligo, pero no ves lo que está pasando en los centros. Y sí es cierto que, entre los compañeros (yo he sido PT y lo veía), entre...entre el profesorado y entre los padres sí se veía la situación: que los equipos de orientación servíamos para bien poco más allá de hacer balances psico-pedagógicos. Esa es la realidad, porque no íbamos al centro. Porque no nos implicábamos en otras dinámicas...

E: O sea, que veías la necesidad de un cambio...

- ...y luego, por otro lado, no sé, a nivel personal, a mí el modelo no me desagradaba porque había estado siete años de SAPOE. Aparte de como decía... como decía Mari Carmen, el haber sido maestro once o doce años y luego haber sido SAPOE siete u ocho, a mí el centro, el estar en el centro veinticinco años...

E: O sea, la experiencia de estar en el centro te aproxima...

- ...no me ha... no me ha...

E: ...te aproxima quizá al modelo que te estaba proponiendo...

- ...pero yo sí que tengo que decir que yo estaba muy bien, profesionalmente, en el equipo de orientación. Es decir: como grupo de trabajo, con compañeros y... y profesionalmente. Pero viendo que había otras necesidades que no se cubrían y que socialmente, o sea, la comunidad educativa, demandaba un cambio de modelo. Es decir, algo debía de pasar. Luego, todo ese caldo de cultivo propicia el que luego, cuando se genera la posibilidad de ir a los Centros Territoriales es cuando pasan todas esas cosas que estábamos comentando, es decir...

E: ¿Cuál es la posibilidad...?

- ...la gente lo ve con recelo, la gente se piensa que ahí se van a ir los que estaban de acuerdo con... esto...
- Total que la gente que después de Primaria, este... Ricardo..., hemos caído en Secundaria yo, el modelo... o sea, más que el modelo de... de orientación... Yo no creo que el modelo sea simplemente el cambio de un equipo de sector a uno de centro...
- No, claro...! Por eso era que...
- ...no el recurso personal, sino que yo, de lo primero que me dí cuenta al llegar a un departamento de Secundaria es que la orientación no son los dictámenes, solo. La

orientación... esos inmigrantes que llegan, las hermanas rumanas (¿?), que hay que dar una solución, y que ya no es el PT, ni la compensatoria,... Porque la compensatoria ya veíamos que... los Centros donde teníamos programas de compensatoria veíamos mucho movimiento por parte de la Inspección, de recabar información el número de alumnos, ya se estaba hablando de que eso se quería rentabilizar,... Lo que te quiero decir es que llega un momento en que ves que es que los equipos multi tuvieron un momento de ser en la integración. Y es porque éramos una sociedad homogénea y se incorporaban niños deficientes. Pero es que ahora no era ese... ese... Era centros donde teníamos diversidad de... de todo tipo y con esos programas tan...

- No se daba...
- ...no se daba respuesta. Porque es que a esa niña rumana se la llevaban a compensatoria y no volvía a salir de ahí...
- ...te das cuenta, desde la práctica, que el asesoramiento debe evolucionar hacia un asesoramiento inclusivo contando con estrategias de colaboración. Es decir: que tienes que estar trabajando con el profesor, con el PSTC, con el PT, o sea con el tutor, etc.... y otros... y otros elementos que...
- Un matiz:...
- Sí...
- No es que tenga que evolucionar. Yo lo que tengo claro es que soy una funcionaria de la Administración y si el modelo es "A", yo tengo que colaborar con el modelo "A". Me guste o no me guste. Eso también es un matiz para... para saber en nuestro colectivo lo que sucede. Que la gente tampoco es consciente de que soy un trabajador PARA la Administración. No es lo que yo opine.
- Bueno, pero si tú en tu...
- Pero yo no creo que...
- ...en tu implicación, si lo compartes, será mayor...
- No, pero el enfrentamiento que ha habido de posicionamientos de orientadores en centros: eso no es de recibo.
- Ya...
- Por eso te digo: no es que tengas que ponerte el traje...
- ...
- ...se planteaba defender una serie de cosas...
- ...erre que erre con...

- ...una cierta, entre comillas, “autonomía” que, se diría, como que ahora la pierdo,...

E: Los profesionales, ¿no? que hablábais antes...

- ¡Ehhh!
- ¡Ahí, ahí!
- Sí, sí, sí: ese algo de autonomía que te daba un margen de acción, que tenía mucho que ver con la rentabilización de los equipos... es decir, es que, claro, no nos gusta decir esas cosas en... y ya retomar vosotros y decís, y seguís si os parece...
- No, si es cierto que todo viene por ese tipo de situaciones que tienen que ver con el prestigio profesional, con la imagen que tienes tú siendo equipo y que vas a perder siendo claustro de Primaria...

E: Y pasando a Primaria viniendo de Secundaria, comentábais...

- Lo que preocupa es que la gente no solamente... y ya es, pues eso, bajar un poco más en la historia...no solamente que la gente no se presenta a proveer las plazas de los Centros Territoriales, sino que luego después nos cuesta a los mismos Centros Territoriales trabajo en penetrar y en ser... como si dijéramos, el que nos vean como una estructura interesante, aprovechable, positiva, adecuada, en muchos sectores de grupos de zona de orientadores. De hecho, nosotros muchas veces lo hemos comentado: allí donde había zonas con orientadores provenientes de equipos con más antigüedad nos ha sido más difícil asesorar.
- Porque te ven “del Movimiento”...
- Pero tú dices... incluso habría que valorar si esta estructura es una estructura reconocida por la propia Administración que te ha creado...
- ...eso es otra cosa...
- ...o sólo de una patita...
- ...eso viene después...
- ...que es otro de los problemas que hemos tenido... Es que es muy gorda,... es muy gordo este problema...
- ...situémonos. La cuestión es el aspecto más corporativo o sindical que habéis tratado y tal, pero que contaminó en su momento el proceso y que ahora también puede contaminar este grupo de discusión...
- Sí, sí...
- Sí, sí...

E. Ahora yo quería recoger...

- Ojo, está muy bien que lo anotes, porque eso nos permite comprender... pero no explicar...
- Claro...
- La perspectiva esta que habláis de (siglas CETORADE????), Administración,... abramos un poco esa puerta o...

E: Yo prefiero, previamente,... es decir: creamos nuestros Centros. Cada uno de vosotros decía al principio que nacieron así, con un proyecto diferente... Mi pregunta es...

- Sólo falta un matiz, antes que nada...

E: Pregunto: ¿Y en solitario o...? ¿Cómo fue aquéllo, cómo fue el enfrentaros a la convocatoria?

- Por aclarar una cosa: no creamos los Centros...

E: No, me refiero a vuestro proyecto.

- Claro, es que yo creo que fue una de las... a lo mejor un factor que cuando se convocaron... cuando se convocaron los Centros ADIs, no se convocó... no se pidieron equipos de trabajo...

E: No se pidieron equipos.

- ...sino que se pidieron asesores con una especialización y con un proyecto personal, individual.
- Y unos años de antigüedad, dos, tres...
- Sí, y había un... méritos y un proyecto...

E: O sea, de repente en el centro aterrizaban diferentes profesionales...

- ¡Exactamente!
- Efectivamente, de diferentes cuerpos, con diferentes especializaciones profesionales, conocidos a veces, no conocidos en otros casos... Entonces, realmente, la gestación de los Centros...

E: Tenía dos tiempos, ¿no? parece, esa gestación: un primer tiempo individual y un segundo de aterrizaje ahí vosotros...

- ...y de construcción del equipo, claro.
- Claro, pero eso, yo personalmente, lo valoro como negativo. Yo personalmente. Yo. Y en mi centro, claro, que luego las trayectorias de cada centro son diferentes. Pero si al crear los centros... primero, con perspectivas diferentes y expectativas

diferentes de lo que es, de lo que tiene que ser. Desde el principio, como no está claro, como la Administración no establece pautas claras del tipo de actuaciones... Es decir, quiero decir, no dice: "vosotros sois un Centro Nacional de Recursos", no lo dice así de claro, sino que en todas las... en toda la creación del Centro hay actuaciones dispares, o sea, pero muy dispares, y todas se dan por válidas.

E: Y el equipo no es previo, sino a posteriori...

- Entonces... claro, el equipo se va creando. Y dentro del mismo equipo el... el... entender lo que es el Asesor del Centro Territorial, por lo menos en mi equipo ha pasado así, no se tiene claro desde el principio.
- Pero hay un problema: tú no puedes personalizar una estructura...
- No, claro...
- ...tú tienes un equipo. Yo, el problema sigo viéndolo que no está ahí. Está en que...
- ...está en que no se crea cuando se crea...

E: No queda definido...

- ...no queda definida desde el principio ni la estructura de para qué, ni el tipo de actuación que tú tienes que hacer como Asesor del CT. Eso es que no está claro desde el principio.
- Claro, pero no tenemos que venir todos como un equipo a esa estructura...
- No...
- ...en la estructura es al revés. De tal manera que si la estructura está clara, pase la gente que pase la estructura permanezca, y la forma de funcionar de la estructura. El problema es que quizá se ha acabado personalizando mucho porque la gente ha tenido que hacer equipo en su... como ha podido...
- Claro...
- Hahaha...

E: ¿Ha tenido que hacer equipo o ha tenido que hacer estructura?

- Las dos cosas...
- La cuestión es qué papel juega... es decir...
- ...no, pero...
- ...tenemos el Decreto, ponen unas órdenes, vinculadas con la realización de tal...
- Sí, pero sólo un matiz...



- ...
- Sólo un matiz para acabar de lo que habéis... Hemos hablado sólo de lo que ha pasado con los orientadores, pero el problema del CT como estructura de orientación no ha estado sólo en los orientadores. Yo sigo viendo que esta estructura ha sido sólo apuesta de una es... de una parte mínima de la Consejería. Yo creo que para haber puesto este modelo tan tremendamente innovador y que ha supuesto tantos cambios en estructuras, que ha quitado sillas (que eso sabéis que en la Administración es muy...), ha quitado sillas, ha remodelado,... Yo creo que era un cambio de decreto de orientación que no tenía que haber sido unilateral. Es decir, ahí había una red de formación que lleva muchos años haciendo un buen papel, y lo que no puede ser ahora es quitar funciones a una... Yo creo que este Decreto tendría que haber sido un decreto totalmente de consenso. Porque ha afectado a muchas más estructuras que lo que aparentemente... Es decir: es que parece como si... se han añadido estructuras. ¡No! Se han dañado otras, colaterales...

E: ¿Qué estructuras han quedado dañadas...?

- Dañadas en el sentido en que...

*(FIN DE LA PRIMERA CARA)*

- ...orientación. No se tuvo en cuenta a esa gente. A los orientadores. Mal: te creaste enemigos. Cuenta con una estructura con la que vas a colaborar superestrechamente. Un centro de recursos, sin colaborar con la formación... Es que eso no cabe en... en... Entonces, ¿qué ha pasado? Que ha aparecido una estructura nueva sin... lo que dice Dolores, agravado porque la propia... las propias directrices no existen y encima los que estás... que has movido su silla, que te han incomprendido, ahora tienen que colaborar contigo.
- Luego, también pensad que cuando se crean los Centros Territoriales, cuando sale la convocatoria y se crean como centros, la idea inicial que aparece en... es como un nivel de (dentro de la estructura del modelo de orientación)...como un tercer nivel de asesoramiento, pero que por ejemplo hay gente de... hay maestros. Entonces eso como... que también se ve... es un poco... se vivió desde el principio como que, bueno “¿y ahora estos a qué vienen aquí? Y ¿dónde están, y dónde los colocamos?”...
- Y tenías una asesoría de orientación, de atención a la necesidad en la red de formación...

E: Al tiempo, ¿no?

- ...al tiempo. (...) Y no tenía ninguna conexión con la... con la... con las nuevas estructuras de ese Decreto.

E: O sea, que se genera... decís vosotros como que en teoría emergen muchas funciones, pero al tiempo algunas de ellas aparecen en paralelo, ¿no?

- (...) es un decreto de orientación que sale solo de una parte de la Consejería.
- Podríamos poner encima de la mesa alguna de esas... funciones, que se solapan.
- Pues, por ejemplo, una de esas funciones de los Centros Territoriales: el asesoramiento de la comunidad educativa. Quiero decir, que es una función que aparece en el Decreto de creación de los Centros Territoriales: asesoramiento de la comunidad educativa. Claro, y tú te planteas: bueno, yo, desde una estructura única en la provincia, cuando ya hay una red de formación, que ellos también tienen una labor de asesoramiento a los centros y a la comunidad, ¿esto cómo lo hacemos? Cada Centro Territorial ha tenido que llegar a... a dialogar con su red de formación provincial...
- ...a negociar, casi...
- Claro.
- ...Entonces, tenemos que lo que tenía que haber hecho la Consejería, desde mi punto de vista que es, eso... esas funciones, compararlas y decir ¿dónde vamos a colaborar? Lo hemos hecho los centros territoriales.

E: Habéis tenido que negociar...

- ¡Nosotros! ¡Por provincias! Y habido algunos... habido no, otros sí, otros medios...
- Los centros de profesores eran CPRs, Centros de Profesores y Recursos. De repente, de la noche a la mañana le quitan la "R"... pero le quitan la "R", sólo la letra. Porque, a los centros territoriales, todos los r... un CEP, materiales... quiero decir que ellos también facilitan recursos, facilitan... tienen recursos...
- (...)
- Pero con la complejidad... te vuelvo a decir que se crea una Asesoría de Atención a la Diversidad y de orientación a la red de formación que no es...

E: Dentro de los centros...

- Sí, pero que no es un asesor que tiene las mismas funciones que el resto de asesores de formación. Que es hacer cursos para los orientadores: ¡no! Son dinamizadores..
- Y coordinadores...
- ...asesoramientos y coordinadores de las reuniones de orientadores.

E: ¿Qué sensación tenéis, que ese asesor tendría que estar...?

- Mira, por ejemplo...
- Que no sabían lo que hacían.

- (...)

- Mira: una función muy clara...

- (...)

E: Ahí choca, ¿esa figura que hay dentro de los?

- Vamos a ver...Funciones de los centros Territoriales... Una función muy clarita, sobre todo del... del perfil de orientación: dinamizar y coordinar la orientación profesional. Pero paralelamente se crea otra estructura en los centros de profesores que es el Asesor de Orientación, que coordina la orientación profesional. Entonces, en cada zona... Entonces, podemos pensar: bueno, podríamos tener una labor de coordinación provincial. Pero no, porque en un principio se mantiene un asesor provincial de orientación que es el que coordina. Y con unas reuniones de los asesores de orientación con formación en las que no estamos nosotros. Con lo cual...

E: Son dos redes que van en paralelo...

- ...la orientación empieza... empezamos con...

E: ¿Y en los centros cómo se percibe es edoble...? ¿Quién es más próximo a quién...?

- Da igual...

- No sé...

- Nosotros, por lejanía, está claro que menos...

- Es que la estructura de dinamización que crea, nosotros somos de primer nivel y los CEPs son de segunda.

E: Ahám, entonces ellos están más próximos a los centros...

- Claro, mucho más...porque ellos reúnen a sus orientadores mensualmente, tienen un plan de trabajo, un plan de zona, que llevan a cabo cada año,... Nosotros vamos de forma ocasional a alguna de las reuniones, a demanda o planificadas con ellos, sobre temas concretos: escolarización, no sé qué, tal...

E: Con lo cual vuestras funciones, al final... o vuestro papel, o vuestra figura... ¿cómo os véis en el...?

- Una cosa es las funciones que teníamos...

- No, yo, cuando llegué...

- ...y otra...

- ...era el centro Nacional de Recursos, pero en CLM. Lo que me encontré es que había incluso directrices de que había que ir a los centros.

- Sí.
- Ahá.
- ...Pero oiga, vamos a ver: entonces ¿para qué crea una estructura de primer nivel?
- Claro.

E: Tú creías que iba a haber una coordinación de primero, segundo y...

- Yo pensaba... yo pensaba... que estábamos en una estructura que tendríamos que generar recursos y asesoramiento especializado...
- Claro, documentación...
- ...y hay otros de segunda...
- No al colegio.
- ¿Para qué usted hace tantas estructuras por debajo para luego acabar yendo a la de primer nivel con el maletín al centro?
- En muchas ocasiones...
- ...No tiene sentido.
- ...hay un contra...pero nosotros muchas veces lo hemos dicho. Estando huérfanos de estas directrices como tareas de asesoramiento, documentación y tal, has encontrado sentido volviendo a ser un equipo específico. Es decir: los compañeros de atención a la diversidad, al final se han convertido casi casi en equipo específico de discapacidad sensorial, capacitación intelectual...

E: En centros...

- ...¿por qué? Porque lo que has hecho es atender centro por centro a demandas sobre niños concretos. Eso no es... no era lo que...
- Y además hay provincias donde...

(...)

E: Entonces lo que os esperábais vosotros, que era un centro de recursos, de generación de material, de asesoramiento a ese nivel más por arriba,... ¿qué cosas han fallado que han impedido que seáis eso? ¿Qué elementos...?

- No, no, es que hay (¿territoriales?) que han sido eso y otros no, que han dependido de... la visión personal.

- Pero con otro hándicap bastante... Cuando hemos asumido nuestra mmhhh... función de generadores de materiales, eh... que hemos trabajado on-line en toda la región, elaborando materiales...
- No tienen salida...
- No, estamos tres o cuatro meses, o cinco o el año entero trabajando –además, un trabajo intenso—y entonces la Administración considera que ese material no... no se difunde.
- Porque hay un problema. Porque hay un problema. El modelo inclusivo no se corresponde con la estructura de esta... del Centro Territorial. O sea, el centro Territorial, si tu analizas las asesorías, se corresponde con un modelo de integración...
- Claro.
- ...no como un modelo inclusivo. Entonces, la Administración llega un momento que nos rentabiliza para generar esos recursos... Si a mí me han puesto de alta capacidad, yo... Pero, claro, yo misma, al generar eso, estoy contribuyendo a que no se hagan modelos... cambios en los centros.
- Pero dejan el modelo inclusivo...
- Claro...
- ...porque vas a un modelo segregador, en el que a un niño...
- ...exacto... Hay uno que es el de inmigrantes, otro el de deficiencias, otro el visual, entonces...
- Pero te iba a decir, en un principio... Hay más: nosotros, los tres, somos coordinadores. No está la compañera de Guadalajara, que también es coordinadora, Mari Carmen, que ha estado muy cerca de la coordinación... y como si hubiera sido coordinadora. Y... entonces... Nosotros, desde el principio, por un lado... Claro, es que nacemos con una situación un poco extraña. Porque administrativamente dependemos de las administraciones provinciales. Pero funcionalmente de la Consejería. Entonces las delegaciones dicen: “bueno, pues que las tareas se las pongan...eh... Toledo”. Pero luego, para todo el tema administrativo, de faltas, no sé qué... dietas, no sé... otras historias, personal y tal... dependemos de las delegaciones. Y en una Delegación no hay un referente claro de quién se encarga de coordinarse con el centro ADI. Y la Consejería pues tampoco hace una labor de coordinación regional donde lo que a nosotros se nos dice como grupos regionales, tanto los centros regionales... es decir, los veinticinco que éramos, como de los coordinadores cuando nos reuníamos, y siempre hemos demandado: vamos a ver, todas estas tareas, nosotros necesitamos que en las provincias las delegaciones tengan un referente de qué es lo que se está planificando para los Centros Territoriales. Nosotros no podemos ir luego en plan Don Quijote y Sancho Panza diciendo en las provincias: “aquí venimos porque nos han dicho en Toledo qué”... porque...

- Claro, porque, Ricardo, tú lo único que tenías que hacer es contextualizar una estructura en la realidad de tu provincia. Pero aquí lo que se ha tenido que hacer es crear cinco estructuras. Y ha pasado lo que ha pasado.
- Eso dio lugar a que en cada provincia... bueno,... cada uno se ha organizado de una forma...

E: Como habéis podido, ¿no?

- ...porque a nivel regional no se ha sido capaz de dar una visión conjunta de los centros territoriales: tareas, difusión, tal... Y por ejemplo: materiales que hemos elaborado no se han difundido, no llegan a los centros, no hay una dinámica común de cómo aterrizamos... de cómo aterrizamos en las zonas...
- ...aparte la política...
- ...Porque nosotros.... nosotros siempre, y ellas lo saben, hemos demandado: si en cada provincia tenemos relación con cuatro colectivos, que haya normativas comunes a los Centros Territoriales para que, por ejemplo, asociaciones,... por ejemplo... con Inspección, con Formación,... que todos sepamos a qué atenernos. Que a principio de curso digamos, vamos a ver: nos sentamos y vamos a colaborar en planificar acciones formativas, con asociaciones, ¿en intercambiar materiales y facilitar ponentes? Bueno... ¿recursos? Con inspección; ¿temas de escolarización?... Lo que sea, pero no que cada provincia hacemos...
- Pero más: por encima tenéis una estructura como es el CIDE, con la que estáis colaborando que os lo podrá decir. Nosotros pedimos como estructura, puesto que veíamos que era lo lógico, que era la Consejería la que tenía que lanzar la información de esta nueva estructura. No tiene sentido que CIDE reciba una carta de Toledo, una de Tomelloso, una de Cuenca, una de Albacete,... diciendo “somos el centro ADI”...
- No...
- O sea, nosotros queríamos unificar. Creíamos que lo lógico era que la Consejería hubiera establecido las líneas de política de funcionamiento de la...

E: Que os hubiera presentado...

- Claro...
- No, no... Incluso nuestra Jefatura de Servicios se tenía que haber coordinado con la Jefatura de Formación. Haber sacado un prototipo de funcionamiento y luego cada uno de nosotros lo planificábamos en nuestra provincia. pero lo que no podía ser es que cada uno, dependiendo de las personas que te encontrases en esa Delegación, de si estuvieran a favor o no de la estructura... Como ha pasado, que en aquellas delegaciones donde el asesor de formación se ha visto dañado por la nueva existencia del Centro Territorial...

- Ha cerrado.
- Ha cerrado. No ha habido coordinación con la red de formación. En cambio en aquéllas donde el de formación era proclive, no le importaba o lo que fuera, sí había...

E: ¿Y el hecho de que ahora hayáis pasado a Formación...?

- No hemos pasado...
- Hemos vuelto al orgien.
- Es el anuncio, porque todavía no nos han reunido a los coordinadores desde... desde la Viceconsejería de la que dependemos ahora. Todavía no ha habido una reunión oficial, diciendo: “pues ahora os coordinamos desde Formación, desde un responsable de formación, y váis a tener estas tareas, estas directrices, estas...”...
- Más bien es: al de Formación se le ha amplificado... se le ha ampliado a la coordinación de los apoyos externos a los centros, y entre ellos... nosotros.
- Pero hasta ahora no tenemos noticia oficial...

E: ¿NO hay noticia...?

- ...del paso de la Dirección General a la Viceconsejería.

E: ¿Y cómo se está viviendo...?

(Alboroto)

- Desilusión,...
- Mucha desilusión...
- Vamos a ver: que es la primera vez que nos vemos este año...
- Y si fuera junio...

E: ¿No tenéis reuniones establecidas...?

- Los coordinadores, teóricamente sí, pero nos hemos visto dos veces al año, nos han reunido.
- Dos veces al año...
- - Sí...
- ...y siempre hemos demandado reuniones de coordinadores por lo menos, mensuales. O bimensuales como mucho, para coordinar aspectos, pues lógicos, del trabajo, de recursos, de los centros...

- El año pasado... perdona... el año pasado hubo un intento de esa (¿aportación?) con el escenario virtual... aquélla cosa de...
- Se quedó en nada...
- ...que, durante cuatro o cinco meses, pues... puesto que llevábamos dos años funcionando y ej... elaborando documentación... pues en paralelo cada centro,... pues en base a los criterios, a las demandas,...Pues dijimos: “bueno, vamos a hacer una puesta en común”. Un poco ver las pautas y... y lo mismo, que... quedó en agua de borrajas...
- Y difundirlo...
- Claro...
- Y difundirlos o... o analizarlos. El documento aquél de legislación. Bueno, pues una de nuestras funciones es la difusión de la normativa. Bueno, pues hagamos un documento que sea regional. Eh... la famosa guía de recursos, que sea regional. Quiero decir... Realmente nosotros tenemos que facilitar a los centros información, pues que tengamos un carácter regional... Entonces... Sólomente ha habido algunas cosas puntuales, como la Guía de Convivencia, las de inmigrantes y poco más, que han sido la labor de los cinco Centros. Y poco más.
- No, y de todas maneras, y todas las necesidades educativas que esas no han salido porque no son políticamente correctas.
- Por eso digo: y todos los documentos de apoyo al Decreto de Convivencia, que tampoco ha salido. Quiero decir, que tienes veintitantas personas trabajando...
- ...Y luego no lo rentabilizas...
- ...y luego...
- Entonces ello, desde mi punto de vista, supone... eh.... El haber utilizado muchísima energía de mantenimiento, porque quiero recordaros lo que hemos planteado aquí: es decir, por una parte el aporte de energía para la construcción de grupo, de equipo. Obviamente... toda vez que se llegó a esa situación, utilizar esa energía para ir haciendo eh... esas negociaciones en los diferentes subsistemas no ha sido fácil. Si a esto le unes luego esa producción en cuanto a materiales que luego no ha tenido su final, su punto final, que luego hubiera sido la difusión, a mí, desde mi punto de vista, me ha generado eh.... pues mhh... desilusión. Es decir, incluso, en algún momento, mhhh...eh... falta como de autoestima, es decir... por un momento llegué a pensar: pero bueno, con un bagaje de... que yo tengo y que he querido ponerlo al servicio de, yo no tengo el feed-back, la devolución, ¿no? que a mí me ayudara a, en ese momento, a seguir creciendo profesionalmente. Con lo cual, me generó una desilusión y tan es así que, bueno, el curso pasado, he decid... a raíz de una propuesta que a mí se me planteó, analizando,... bueno, yo tengo que hacer un cambio. Porque a mí ya no me está generando la ilusión que en un primer momento yo tuve con... con... con los componentes del equipo, ¿no? Sobre todo teniendo en



cuenta de que yo procedo, o estaba en el perfil, de capacidad intelectual y alta capacidad, con muy pocas demandas que, evidentemente, yo eso lo compensaba... Lo compensaba en el equipo porque empezamos a trabajar interdisciplinariamente, como grupo, sobre todo en la fase de... eh... trabajar la sensibilización en el modelo de interculturalidad y en el modelo de convivencia. Que todos estuvimos eh... trabajando, por así decirlo. Claro, hay un momento que dices: “bueno, esto... yo... por coherencia, también, interna ¿no? y personal, ¿no? Yo tengo necesidad de seguir creciendo y aquí ya...ya se me han agotado todas las posibilidades. Y entiendo también que, en un acto de valentía, vamos a ver: ya no puedo estar aquí calentando la silla. Necesito algo, es decir, buscar otra cosa, que me abra otro tipo de perspectiva en la línea de lo que yo creo. Es decir... el sentir cercana a la realidad y... bueno, ver cómo yo puedo contribuir a... a poderla mejorar, por así decirlo.

- Y luego hay otro aspecto que... que creo que también ha influido bastante. Y es la... la consideración que la Administración ha tenido hacia los Centros Territoriales. Todo lo que os hemos contado de (...) pero va más allá: cuando, creo que sólomente el primer año, se nos hablaba de líneas prioritarias de actuación. Solamente. El año pasado no hubo ningún tipo de información sobre en qué línea había que trabajar. Para nada. Pero con el agravante de que luego, por ejemplo, te enterabas de que había instrucciones, que se habían creado, en mi caso, en el ámbito de la convivencia, aulas de convivencia, pues porque bajo a tomar café y me lo dice un inspector. Quiero decir... Es que eso clama un poco al cielo. Si hay una estructura que orgánicamente depende de la Consejería, que es una estructura que tiene que trabajar en asesoramiento, en mi caso de... pero bueno,... todo el equipo... eh... y se... y normativa nueva, instrucciones... Que no haya una información... Con el modelo pasó igual. O sea, la información que se dió a los Centros Territoriales del modelo de Interculturalidad y Cohesión Social fue posterior a que se diera en los Centros. Con los PROAPAs pasó igual... Quiero decir...

E: Vosotros no sois un cuerpo que esté generando conocimiento para que la Administración se nutra o...

- Depende...
- ...cada provincia es una historia, ¿eh? Es una historia...
- No, no. Me refiero a que la Administración no informa previamente de las líneas de actuación... No ha informado... en estos años no ha informado a los Centros Territoriales. todo ha sido a posteriori. Hombre, luego ha variado mucho...
- Ha variado mucho dentro de cada provincia, y eso es lo que no puede ser.
- No puede ser, claro.
- Luego el hecho de que sean... de que po reso... lo que comentaba Carmen. A veces, pues la sensación de desaliento que puedes tener. De decir, bueno... ¿por qué no voy a mi centro y estoy profesionalmente más... más satisfecho con lo que hago y...? Entonces ha habido gente que se ha ido. Yo creo que es... es sintomático --que es una estructura que la creas pero después no te preocupas especialmente de que llegue—el hecho de que muchas plazas no se cubran, es decir... La Administración

se despreocupa. Sí, tal perfil o tal otro perfil en una provincia o en otra, falta. Y ahora mismo hay Centros Territoriales con... con... con nadie, como en Guadalajara...

E: Con nadie. Se han ido...

- Se han ido este verano. Se fueron a sus centros los que quedaban.
- Su delegación no ha...
- ...su delegación no ha provisto los puestos de personal, tal... En otros sitios: a nosotros se nos ha ido una persona, a vosotros, otra. En Toledo otra u otras dos,... Y no se han cubierto esas plazas...
- No, en Toledo, todos se fueron.
- Pero en Toledo, a primero de curso se volvió a nombrar a la...
- A la gente, sí.
- Y el compañero recién nombrado que...
- Ah, ¿sí? ¿Ha vuelto?
- Sí, es de esas cosas extrañas...
- A pesar de eso.

E: ¿A pesar de eso? Hahaha...

- Sí, a pesar de eso... A pesar de eso. Claro, ¿qué sensaciones tenemos? Absolutamente separadas y provinciales. El trabajo que vamos haciendo en el sentido de que luego es cierto que en cada provincia la gente te va conociendo, te necesita, y en cierta medida estás facilitando pues... pues muchas cosas del tipo recursos y asesoramiento, que el orientador... que volvemos a la historia de antes: el orientador que en su centro necesita...

E: Eso iba a preguntar, ¿qué necesitan? ¿Os llegan...?

- ...unos ciertos niveles de asesoramiento...

E: ¿...y qué necesidades estáis cubriendo? Es decir, ¿qué demandas, qué necesidades? Desde todos los lugares, ¿qué cosas os están pidiendo?

- Distintas...
- ...distintas...

E: ¿Quiénes, quiénes demandan...?

- Material...

E. Material...

- Eh... asesoramiento, de cómo abordar un caso concreto,...

E: Eso por parte de profesores...

- De orientadores (varios)

- Orientadores y PTs.

E: Orientadores y PTs.

- Sí, y luego, de la red de formación, pues material de apoyo para sus unidades formativas, para ir a dar una ponencia,... eh... muy variada. De la Delegación cosas concretas, como la elaboración de una Guía, de escolarización, documentos,... formación, ahora, de los orientadores, que han aprobado este año...

- Sí, gente en prácticas... Colaboramos con los centros de profesores en los cursos de...

- Y en la delegación, este año.

- Pero luego depende de la Delegación.

- Claro.

- Y es muy diferente, porque en cada caso si tuvieras que decir...

- Exacto.

- ...a qué estamos dedicando el tiempo, sería muy diferente.

- No tendría nada que ver.

E: ¿Nada?

- Nada, nada.

- Estoy pensando que a través de los cursos que a menudo hemos tenido, creo... bueno, tú lo puedes comentar, que a mí me ha parecido tremendamente importante, una línea de trabajo colaborativo con el Servicio de Inspección. Ahora, no sé si sois vosotras o vosotros. Pero creo que también tenéis algún tipo de documento...

- Sí, nosotros tenemos la Guía, también.

- ...porque para nosotros ha sido importante. Porque nosotros no hemos conseguido que, desde Toledo,... no hemos podido abrir esa línea de trabajo, hasta tal punto de llegar a firmar o a elaborar unos documentos conjuntos. Cosa, por ejemplo que...

- Sí, la guía de Escolarización sí...
- Sí...
- Sí, pero volvemos a lo mismo: cuando nosotros decíamos, o vosotros... nosotros... en formación si habéis hecho esto, y esto y esto, pero con otras instancias...

E: O con Inspección....

- ...nosotros no podíamos... nada. En cambio con Inspección sí. Reuniones bimensuales donde establecemos planes de trabajo y tal.

E: Porque habéis tenido una buena relación con esas personas...

- Claro.
- Claro...
- Por una cuestión casi ya...
- Personal.
- Personal... de que el Inspector Jefe ha creído conveniente que haya reuniones... tal. Pero por ejemplo con Formación no. Y entonces muchas veces cuando nos vemos... “¡ah! pues nosotros con Formación sí”...

E: ¿Y el tema de que vuestros materiales y vuestras cosas se conozcan en los otros...?

- Los distribuimos como podemos.
- Nosotros tenemos un vínculo en las páginas de formación, pero luego cada uno...
- Depende de la Delegación, cada uno...
- ¿Cómo que no? Si nosotros...

E: Pero no estructurado...

- No, no, no (unánime)
- ...se creó una página...
- ...es la provincia...
- Se creó una página... En el portal de la Junta se creó una página, se creó un espacio.
- Y ahí han colgado los documentos institucionales. Los documentos...
- Pero lleva tres años sin poderse...

- Por lo mismo...
- Y con lo primero.
- Y ya está... ya está.

E: No es un espacio de intercambio, para vosotros...

- No, ni siquiera han metido el material que tenemos...

(...)

- ...y es eso: haciendo mucho hincapié en que a ver qué tipo de documentos se están haciendo, porque no nos han facilitado esa posibilidad de poderlos difundir. Y los que se han hecho conjuntos, que hemos tenido grupos de análisis, desplazamientos de cada uno desde nuestras provincias, que nos íbamos a Tarancón, trabajábamos, etc., etc.,... nos hemos visto, por ejemplo, el equipo de Atención a la Diversidad, cómo en un momento no avanzábamos en la generación de materiales por la necesidad de que alguien nos tenía que clarificar una serie de cosas. No por incompetencia y sí por... mh... sí por... la decisión de la Administración... Tendría que posicionarse, es decir...

E: Eso iba a preguntar, de lo políticamente correcto... Antes ella ha comentado...

- ...criterios para que esos documentos sean...

E: Claro, porque vosotros en teoría sois los expertos...

- Claro.

E: ...en CLM, para determinados temas. Y yo antes he hecho una pregunta que no sé si era políticamente correcta: si la Administración os utiliza como sus expertos a la hora de pensar, o generar políticas, o definir qué líneas prioritarias... Es decir: no sólo a los centros, sino de vosotros a la Administración. Eso no os...

- Sí, nos han utilizado...
- Sí, sí,...
- Claro...
- Pero ha sido por iniciativa de cada provincia.
- ...relata esa experiencia nuestra como un grupo de atención a la diversidad que trabajar relacionando...
- ...materiales, de la Consejería, no sé qué...
- ...bueno, pues una serie de estrategias...

- Yo la entiendo a ella como... Nosotros tenemos una función en las nuestras que pone, clarísimamente, asesoramiento a la Administración...
- Eso es, sí...
- (...)
- ...por ejemplo, el Protocolo de Maltrato: eso sí fue así. O sea, la administración quería elaborar normativa en un tema determinado y sí nos pidió que le facilitáramos...

E: ¿La administración de tu provincia...?

- No, no... la Consejería...
- La Consejería...
- (...)
- ...nosotros, el tipo de demanda, nuestras actuaciones... se desarrollan en función a tres tipos de demandas. La demanda que hace la Consejería, la que hace la Administración regional, la que hace la Administración provincial y la demanda de los centros. Entonces, la Administración regional sí que, en un principio,... además, empezó con mucha fuerza... pero, claro, como dice él, en una estructura de tipo... por perfiles, ¿vale? Entonces, a lo mejor un proyecto de convivencia es como más... es decir...

E: Más de equipo, ¿no? Más transversal...

- No, no, no... me refiero a un perfil, a una persona con esa especialización en un equipo que no la tenía. Entonces sí que se trabajó a nivel racional. ¿Cuál es a lo mejor la diferencia? Que el modelo de convivencia, desde el principio, sí partió de un modelo claro, que la Consejería sí dio...
- Sí.
- Sí.
- Lo que pasa es que yo iba a otra cosa. Yo iba al análisis de... análisis de cada provincia...
- Pero esa es la segunda parte. Quiero decir, que sí que la Administración ha hecho demandas concretas ...
- ...pero esa demanda de material...
- (...)

- ...el protocolo de la normativa. Y por ejemplo ahora, que quieren, con el Decreto de... el decreto de Atención a la Diversidad, a lo mejor también. Pero solamente en esos momentos puntuales. Luego, además, han sido demandas desde la regional, como dices tú, de utilizar nuestra... la función del experto para generar políticas. Eso no se ha hecho: o sea, lo que se ha hecho es pedir nuestra... o sea, que nuestro trabajo fuera elaborar materiales. Materiales de apoyo. De apoyo a... al... curriculum, de apoyo al proyecto educativo, de apoyo al Decreto de Convivencia... materiales. Desde la Administración regional. Pero luego esa... esa demanda ni tuvo una planificación de proceso, de estrategia, de cómo hacerlo y de... y de final: “Queremos que hagáis un material para esto” y la gente se pone a trabajar, se establecen...
- Y luego se refunde...
- Y luego se refunden esos materiales...
- Pero muchos materiales que hacemos...
- ...se han quedado...
- ...en el camino.
- Y luego, lo que dice Cecilia es a nivel provincial.
- No, no. Yo no es a nivel provincial, sino que nosotros tenemos una función bien clara que es la de asesoramiento a la Administración. Es decir, yo soy una asesora de alta capacidad y de capacidad psíquica. Entonces yo tengo un papel, que yo creía así, y me lo creí... Claro, me lo creí: ese es el problema... que yo debía decir a la Administración también aquéllas sugerencias que luego él transformará en normativa, en lo que sea. Y yo, como Centro Territorial de una provincia, al final lo que me encontré es que, igual que vosotros, cada uno convuestra realidad, es el decir: “bueno, vamos a hacer un análisis de lo que es la realidad educativa de mi provincia y luego que eso tenga repercusiones en todas las estructuras con las que yo colaboro”. Es decir, si yo estoy detectando que hay una... un desconocimiento de la discapacidad psíquica y de su trabajo de forma inclusiva, yo debo decirle a la Universidad, a la red de formación, que esto en CLM debe cambiar o debería cambiar en estos aspectos. Luego la Administración toma las decisiones que quiera.
- Pero nunca nos ha abierto esa puerta.
- No.
- Claro que no. Lo único que hace es: la recibe y luego no se sabe qué está haciendo...
- ...y ya no se sabe más...
- Pero la recibe.

E: Pero la estáis haciendo...

- Bueno, pero en las provincias... de aquellas provincias que lo hacen.

E: Pero realmente, si no lo hacéis, nadie os pide que lo hagáis.

- ¡Exacto! (varios)
- Vamos a ver: una informaxción que viene a apoyar el discurso de Fenge(¿) Yo, como asesora del perfil de Capacidad intelectual o de discapacidad, sabiendo que hay una de las funciones que tiene el Centro ADI que es la de impulsar investigaciones relacionadas con el mundo educativo,... En este caso, te voy a poner el ejemplo: sería, pues... impulsando el... la recogida de información, y la ampliación del conocimiento con la alta capacidad, a mí me ha tocado hacer una investigación –porque yo he querido—no como asesora del perfil de alta capacidad, sino como un componente de la comunidad educativa, trabajando con un grupo contextualizado... Fijaros, en el grupo de trabajo de profesores, del centro de profesores, ¡fuera de mi horario! A ver cómo eso se entiende. A mí se me negó...

E: O sea, que el proyecto no estaba dentro de...

- No...

E: ...del proyecto del centro, sino que estabas en el centro de profesores.

- ..a mí se me convocó a una reunión con personas de la Consejería, pues... cuando hubo un seguimiento que se hizo del centro ADI de Toledo y tal... Yo lo planteo: “yo podría impulsar esta investigación en tiempo... en tiempo lectivo y tal”, ¿no? No. Si tú quieres investigar, pues tú te constituyes como grupo de trabajo dentro del centro de profesores y tú investigas lo que tengas. Es decir...
- Porque hay un desajuste político. hay un desajuste político, Carmen. Porque tú sabes el problema de la alta capacidad y el enfoque que la Administración ahora realmente quiere o no quiere...
- Pero por lo mismo, vuelvo a repetir: por errores que son prejuicios. El propio prejuicio de gente, es decir, mhhh... En un momento, evidentemente, se entendía que se tenía que impulsar cierta...
- Porque ni come ni deja, Carmen.
- Jajaja...
- No, no, no. Aquí yo entiendo que la Administración ha creado esta estructura pagada, como dice Ricardo, pegada a ella. Es decir: igual que el Centro Nacional de Recursos era pagada al MEC. Nadie entendíamos un contenido del Centro Nacional de Recursos en contra de la integración cuando la... la... el Ministerio para lo que ha creado esa estructura quiere generar recursos y asesoramiento para apoyar la integración. A nosotros... es una estructura pegada a la esencia de la Consejería. Pues como Consejería ¡príngate! ¡Príngate! Y si tú, llega un momento en que tus intereses personales se dan de narices con lo que... te vas de la estructura. Pero la estructura no puede perder la esencia. ¡Atrévete como Consejería! Es decir... “Esa



estructura es...” y de ahí sale todo lo que tenga que salir para que mi modelo de CLM se plasme en los centros.

E: ¿Pero no la funcionalidad? El lugar natural de vuestra estructura...

- En el Decreto sí, en la realidad, no.

E: En la realidad ahora no lo es...

- Es que a Carmen no le dieron una opción –por poner este caso...--, no se le dió...

- No se le dijo: por esto y por esto y por esto, sino que tu funcionalidad en el centro ADI es esta. No: te dicen que no y te quedas en un vacío. En un vacío...

- “No, eso no”, “no, eso sí”, “no, eso no”...

- Vacío...

- La sensación general que tenemos los Centros Territoriales después de tres años, eh... es decir,... nos vemos absolutamente desaprovechados como profesionales...

- Sí.

- ...y que hemos llegado... pues probablemente a un... 15% o a un 20% de lo que se podría haber hecho...

- ¿Puedo hacer una pregunta como compañero? Si ahora fuera junio... Con la situación que tenemos ahora, sabiendo lo que nos espera, o lo que se está...

- Si no lo sabemos.

- ...sabiendo a de quién pertenecemos, ¿vale? A una estructura de la que no se ha hecho ni caso, que ha sido casi un enemigo, cuando lo podríamos haber tenido de aliado estupendo y maravilloso... ¿Tú crees que muchos de los que estamos ahora hubiéramos continuado? Dime sinceramente... En junio...

- No. Porque la percepción que tenemos es que, al quitarnos, o al separarnos de aquellas estructuras de la Connsejería más cercanas a lo que puede ser el mundo de la orientación, la diversidad, la igualdad y tal, y llevarnos a otras estructuras más lejanas, lo vivimos con una... con una sensación de que... bueno...

E: Eso es lo que os preguntaba antes y os habéis... pichichci... Ahora que lo volvéis a plantear entonces, ¿qué miedos, qué hmmm... qué vértigos hay...?

- Es que no sabemos...

- ...

E: A ver, no sabéis qué va a pasar, pero ¿qué cosas... qué escenarios adelantáis como para hacer la pregunta que ella ha hecho? Es decir: bueno, “¿continuaríamos en este barco de haber sabido esto?”, ¿qué pasa...?

- es que la estructura está muerta, según tus palabras.
- Sí, si...
- ...¡sabiendo que es necesaria!
- Sí.
- Es decir: yo entiendo que una estructura de asesoramiento de expertos y de apoyo a una orientación generalista, quiero decir, a unos orientadores que están a pie de obra,...

E: Eso os iba a preguntar: ¿es necesaria con qué interlocutores?

- Es necesaria...
- Y que sí nos tienen como referentes, es decir, nosotros... cada vez tenemos más demandas de orientadores.

E: Más demandas de orientadores... ¿que pasan del centro de profesores a vosotros o...?

- ...sobre asesoramiento, sobre el alumnado...
- ...creado una estructura para los orientadores...
- ...no es...
- ¡Ese ha sido nuestro problema!
- Nuestro trabajo, fundamentalmente, ahora, es a demanda de orientadores o de centros de profesores para cursos de...
- (...)
- ...eso es lo que les decía yo a mis compañeras. Claro. ¿Por qué hasta ahora..? Porque hay una fase igual, doscientas y pico demandas,, Pero ¿por qué? Pues porque son orientadores que acaban e entrar. Quiero decir... ¿Qué función ha tenido el Centro Territorial? Pues facilitar a los orientadores que no tenían experiencia información.
- (...)
- ...¿no es mejor asesorar a la Universidad, para que la gente salga formada en un modelo conocido? ¿No es mejor asesorar...?
- (...) ¿Y por qué no...?...

- ...¿por qué tenemos tanta gente... cuando sabemos que está la asesoría de orientación...?
- Porque al principio, Carmen, pasó igual. Yo recuerdo las primeras discusiones, de saber cuál era nuestro lugar en este mundo, que claro... con los asesores de (CEP?) yo recuerdo unas discusiones tremendas. Porque el modelo, en principio, era que los centros hacían la demanda al orientador del CEP. Y, bueno, allí se montó una...

E: Y el orientador del CEP recurriría...

- Depende... si alguien pide materiales para una tutoría no hace falta un centro ADI para eso. Ni...

(...)

- Ni para dar pruebas, vamos a ver... porque es que no tiene sentido...

E: Pero ahora algunos estáis haciendo eso...

- Sí.
- Claro, porque ha ido degenerando en eso, o sea, porque no tienes claras las funciones...
- ...al grupo específico, al grupo específico...

E: Al grupo específico, otra vez, es decir, al origen....

- ...porque los orientadores no saben muy bien... Es que eso no tiene sentido ninguno. Cuando tú tienes personas muy válidas, con una estructura que podrían... Porque, además, yo creo que si tú generas buenos documentos,... Lo que decía Fenfe: tú generas un buen documento, por ejemplo sobre escuela inclusiva, sobre metodologías que están hechas, modelos organizativos,... Pues no tienes que estar uno por uno, diciendo a todo el que te demanda eh... “aprendizaje cooperativo”. Si tú tienes un buen documento que facilita esa información no tienes que estar haciendo un asesoramiento continuo a doscientas personas. Pero es que además aquí hay un problema: es que entre la normativa que no para de Generar la Consejería y el día... el que está en su centro, hay un vacío. Es decir, no hay una estructura que esté generando recursos, asesoramiento, organizado y coherente donde yo, en el centro...
- Sé qué tengo...
- ...lo cojo y digo “bueno, vamos a ver, protocolos unificados, información, pero desmenuzada,...” ...

E: Hay un vacío, pero hay una estructura que podría...

- Claro...

E: El vacío es funcional...

- Claro, porque de esa normativa, de esos decretos de currículum, donde te hablan de PTIs, plan de trabajo individualizado, hay un vacío donde el profesor te puede decir: “bueno, yo, ahora tengo que hacer un PTI”,... que en su época no la hubo, cuando el Centro Nacional de Recursos,... O sea, todo el mundo sabíamos dónde teníamos que ir para coger...
- Dónde recurrir...
- ...y... exactamente.

E: Pero el vacío es que el contenido está ...

(...)

- ...normativa traducida en recursos de que el que está a pie dice: “ojo, está claro”...

E: O sea, que los recursos no siguen la lógica... o sea, no hay ese encadenamiento...

- Claro.
- Claro.
- ...los hay, pero está ahí difuminada...
- Lo que has comentado de la rapidez de la normativa. Mira: en estos tres años, además, hemos visto como... como espectadores... Es decir, esta Consejería... Y a raíz de las transferencias es verdad que se ha dedicado a generar una cantidad de normativas, de nuevos modelos,... tremenda, es decir, nosotros...
- ...o la (¿?) parcial, que eso ya ha sido, vamos...
- ...hemos visto cómo, de pronto, en los centros y pasando por delante de nosotros, una nueva manera de lo que podía ser antes la compensatoria. Mucho más amplio, más inclusivo, y se crea el Modelo de Interculturalidad y tal, con la llegada del nuevo alumnado y tal... Una nueva manera de comprender la convivencia, y aparece el Decreto de Convivencia con una estructura... perfecto. Aparece, con el decreto del Curriculum, a nivel LOE, una manera de entender el curriculum para la incorporación de las competencias, nuevas programaciones,...

E: Y eso lo habéis visto vosotros...

(...)

- ...lo vemos... lo vemos como...
- Es que nosotros nunca hemos participado...

E: En esa producción...

- No, pero voy a lo que dice Fenfe: lo lógico es que desde que la normativa (que la normativa es normativa)... que tú lo planteas y... eso en el centro lo tienes que asumir como muchas veces lo han asumido los centros: como una exigencia burocrática. yo hago el proyecto educativo, con unos apartados que tiene ahora y que me lo pide la Inspección y fuera. ¿O no? Y con el modelo de interculturalidad, yo me limito a cambiar el nombre por el de Modelo de Compensatoria, que al que llamaba profesor de compensatoria le llamo ahora profesor de intercultural, y lo tengo sacando chicos, gitanillos, inmigrantes, no sé qué... Haciendo refuerzos. para nada incluso... quiero decir, que... O puede haber centros que lo pueden estar haciendo maravillosamente. Pero en ese procedimiento, en ese proceso, que es lo que decía Fenfe, probablemente el centro, los profesores, necesitan recursos: cómo hago esto, cómo hago lo otro,... documentos, materiales, ...
- Y eso lo hacemos nosotros, claro...
- ...nosotros hemos llegado en muchos casos, a elaborarlos, pero no han llegado.
- Pero fíjate, es que eso... Por lo que habñabamos de solapar: por ejemplo, el tema de las competencias... de los CEPs...
- No es su función. No es su función.
- ¡Escúchame!
- No es su función.
- Pero por eso precisamente...

E: ¿Han asumido funciones vuestras, no?

- ¡Nooo!
- ...que nos digan quién...
- ...Pero no la Consejería...
- ¡¿Cómo que no?!
- Perdona...
- Unilateralmente, unilateralmente, aquél que era...
- ...responsable, exactamente...
- ...a espaldas de...

E: A ver, explicadme eso. El responsable de los CEPs...

- Es otra Jefatura de Servicio distinta de la nuestra...

E: Vale.

- Entonces, en vez de unificar, lo que hacen es: “yo, a los míos,... mi ejército, esto”

E: Los voy llenando, ¿no?

- ...estoy a la expectativa y un poco enemigo, pero como veo que esta estructura no marcha, yo empiezo a mover a mi ejército...
- Claro, claro.
- ...ahora estamos en la situación de que su ejército se ha vuelto a llenar y el Centro Territorial está vacío.
- Claro.
- Ahora: estamos en un momento ideal para que aquella persona que (además, por culpa también del que no vendió bien el centro Territorial sobre todo) ahora ha vuelto a llenar de contenido...

E: “Las luchas entre nosotros”, hay un paralelo por arriba...

- (Todos) Claro que sí.

E: ...que es: el vuestro era diversidad y en vosotros...en los CEPs era formación del profesorado, ¿no?

- Sí. Es decir...
- ¿No creéis que sería más lógico que la Consejería hubiera dicho: “Hay que trabajar, pues vamos desde la Consejería a unificar...”?
- Claro...

E: A vosotros os han vaciado... bueno, los otros se han llenado...

- Claro. Otra vez.
- Claro.

E: Y vosotros váis a pasar a ese territorio.

- Claro.
- Claro.
- ¿Tú qué crees que puede ocurrir? Volvemos otra vez a la situación de los CPRs.
- Claro.

- ¿Para qué sirven los CTs? Te demuestro que los CEPs vuelven a funcionar.
- No sirven para nada...

E: O sea, vosotros creéis que ahora dicen: “los CEPs están funcionando, se han convertido en un centro de recursos, en lugar de materiales están generando formación...”

- Es que están generando todo.

E: Y generando todo...

- Y algún Centro Territorial...

E: Tienen también un orientador dentro de su equipo...

- ...algún CT ha tenido que volver a meter sus recursos en cajas para dárselas a la red de formación. ¿Tú qué crees, desde fuera, qué percepción podemos tener de esto?
- Mira, ¿puedo hablar claramente? Porque...

E: Todos claramente, jaja...

- Claramente: todo el tema de materiales psico-técnicos... es decir: me tocó hacer la reorganización, el listado, etc., etc. Entonces, este año, me llama la Directora nueva y me dice que todos esos materiales van a pasar al centro de... al centro de profesores.
- Todos.
- ¡Todos! todos los materiales psico-técnicos van a... al Centro. Entonces, claro, es algo que...

E: ¿Van vuestros materiales y también generan ellos materiales?

- No.
- Los CEPs, algunos también.
- Algunos.
- Pero no es suficientes.
- No, pero algunas de las competencias sí han sido... vamos a ver: la función del CEP es gestionar formación, así que llevan como... sí que llevan grupos de trabajo, también publican,... así que ellos también generan....
- (...)
- Algunos centros.

- Bueno, pero en general... en general sí que se hace.
- Bueno...
- Bueno, yo por la realidad que conozco, de Albacete, es bastante... es bastante habitual... Allí es bastante habitual.
- Depende de los cursos también, ¿eh?
- ...la formación...
- Allí también, allí también ¿eh? Porque además también tienen un comité de estos, de publicaciones, y se publica bastante. Y tienen publicaciones de muchos años. Entonces, ¿qué...? Y eso, además, entienden que su labor de asesoramiento a los centros. También, cuando hay líneas prioritarias, también asesoran las líneas prioritarias. también compran materiales, y de libros, y de materiales, y de programas... Cuando una ONG, Cáritas o Manos Unidas quiere difundir algo, va al CEP, ¿vale? O sea esa... eso que se ha hecho durante años ha sido el referente. El caso de los Centros Territoriales, lo que os hemos contado, ¿no? Es el descoloque de todos, pero de alguna manera entendíamos que podíamos ser un complemento, tampoco tiene por qué ser una (¿?)... algo complementario. ¿Qué hay que trabajar? ¿Por un modelo de interculturalidad? Pues vamos a ver: yo te genero recursos...
- ...y te doy información...
- Vale, pero no se llega a ese entendimiento. ¿Qué ha ocurrido? Que con el Decreto, con la aplicación de la LOE, y con la eh... con la aprobación de los decretos de curriculum, todo lo que es el tema de programación en base a competencias, pues a ellos sí que les han dado instrucciones claras, no solamente de... de... de diseñar cursos de formación, sino de constituirse en grupos de trabajo para elaborar materiales que eran modelos...

E: Estáis nombrando la sensación de que al final la generación de materiales y de recursos también se ha trasladado...

(...)

- ...pero no a los CEP: ¡a los centros!
- A los CEP.

E: A los equipos de trabajo.

- No, pero los equipos de trabajo...

E: ...gestionados desde los CEPs. Es tu experiencia.

- es la experiencia mía, claro.



E: Tu experiencia es... como que se ha trasladado de lugar de gestión y también de los protagonistas. Ya no es un grupo de expertos cerrado (lo estoy echando...lo estoy un poco... exagerando, ¿no?), un grupo de expertos encerrado en un centro, sino que se ha trasladado a unos grupos de investigación que están constituidos por profesores, orientadores...

- Sí.

- Sí.

E: ...los que están en los centros educativos. Pero se gestiona desde los CEPs.

- No, no, no.

E: ¿NO es eso? No, yo pregunto para enterarme.

- Sí, pero es...

E: Pero entiendo yo que tu experiencia va encaminada a eso...

- Bueno, pero lo que ha ocurrido es que para generar materiales y documentos de apoyo a los centros para que ellos sepan programar por competencias, en vez de utilizar a los CT, lo que se ha hecho es: los asesores de los CEPs, se les han constituido a ellos como grupos de trabajo,...

E: Sin profesorado y sin...

- Sin profesorado.

- Se les formó previamente...

- Se les formó previamente, se les constituyó en grupo de trabajo...

E: Como expertos...

- ...como expertos, claro, en programación por competencias. En ese... en ese aspecto en concreto, ¿vale? O sea, quiero decir, esa... eso... crea... Por eso decía lo que decíamos, de... de... que la normativa sale para que un centro tiene que saber qué tiene que hacer o tiene recursos para saber qué tiene que hacer... no se utiliza el centro de Recursos.

E: Se cualifica a las personas del CEP, ¿no?

- Pero ¿por qué? Pues lo que decía Fenfe, porque como es un servicio diferente al nuestro, de alguna manera se ha intentado fomentar que ese servicio no se convirtiera sólo en gestores de formación, sino que también fueran gestores de recursos. Y de asesoramiento. Y de hecho, los asesores de CEP, por lo menos en Albacete, son los que están yendo (que mi marido, además, es y lo está haciendo), están yendo a los centros a asesorar sobre competencias. Sobre cómo programar por

competencias. Después de recibir ellos la formación, de constituirse en grupos de trabajo generan unos materiales y ahora van directamente a los centros a asesorar.

E: Y de... y de fortalecerse como expertos.

- Claro. Entonces, ¿qué hace el CT? ¿Eh?
- Sí, este concepto...
- Está fuera.
- ...este concepto de curriculum marcha absolutamente...
- Claro, pero es que lo pueden hacer con cualquier cosa. Con Convivencia pasa igual, en el momento en que hay dos... En Albacete, por ejemplo, dos asesoras que llevan muchos años trabajando la convivencia y ellas empiezan a generar... Van a crear un portal, un espacio web, y van a colgar todos los documentos que ellas consideran que tienen que colgar y van a... y están facilitando formación y asesoramiento a los centros sobre el ámbito de la convivencia. Entonces dicen... ¿y entonces yo? ¿Qué hago yo?

E: Ese es tu proyecto, ¿no?

- Claro. Pues me voy a mi casa. ¿Sabes? Claro... si tú tienes... es lo que decía Fenfe, si tú tienes... si tú como Consej... como Administración regional tienes claro que vas a crear unas estructuras de apoyo a proyectos educativos, ten claro de qué manera.
- Claro. Yo creo que fue una creación uni... unilateral

*(FIN CARA B 1ª CINTA)*

- ...las personas que estamos... empezar de nuevo. Haced otra criba... y poned el listón altísimo...
- ...o también....
- Bueno, pero si ellos consideraban que...
- (...)
- ...sí, pero si ellos consideraban... como dice... como dice Carmen, muchas veces llegas incluso a cuestionarte... es decir tu propia... tu propia valía personal. Es decir: ¿esto qué es...?

E: ¿Qué fortaleza hay en vuestro... en vuestra estructura? Es decir... pensáis... pensado. Es decir, se ha pensado no unilateralmente, sino en la estructura, en la reform... no en la reforma. ¿Qué fortaleza realmente tiene vuestra estructura y qué debilidades se tendrían que reforzar para que esa estructura realmente fuera fuerte, no?

- Unificar lo primero...

E: Unificar...

- ...le dijimos a la Consejería que podíamos hacer un intercambio de experiencias y escoger entre...

E: ...muy provinciales y que no tenéis interacción entre vosotros...

- ...no, no, pero le dijimos: “vamos a volcar todas nuestras actuaciones”, tú como Consejería elige...

- ...qué tipo de acciones...

- ...de Tomelloso, esto; de ésto, esto... y este es el paquete. Y nosotros lo asumimos. Si estamos deseosos. Llevamos tres años pidiendo directrices. Es que es triste. O sea, no es que estemos poniendo palos en la rueda. Es al revés: afianzarnos, por favor, decirnos... Cuántas veces hemos dicho en las reuniones: “dime lo que no estoy haciendo bien ¡Dímelo!” No: no hagas esto. y nosotros lo asumimos. yo tengo que asumir lo que se haga en Albacete, lo de Tomelloso o lo de Toledo... ¡mañana mismo!

- Porque además optimizas.

- ¡Claro!

- Claro, porque vamos a ver, por ejemplo, una cosa muy puntual, como la Guía de Recursos: si tú quieres hacer, que era uno de los objetivos de la Consejería, una guía de recursos socio-educativos regional, que es una propuesta muy interesante, primero crea una estrategia de cómo hacerlo y da pautas a la gente que lo tiene que hacer y... Pero no. No han creado... Dan... Dicen el objetivo, ¿no? Dicen la tarea, pero no te dicen cómo, entonces pues cada uno se busca la vida. ¿Sabes? Es un poco el caos...

- Es que eso es lo que (...) quizá, es lo que tiene que quedar claro. Es decir, que el modelo no ha fracasado....

- ...ha fracasado...

- Son los gestores del modelo.

E: Por eso vuelvo a preguntar: ¿el modelo qué fortalezas tiene y qué elementos...?

- La fortaleza... ahora mismo... la fortaleza...

E: ¿...qué aporta, qué elementos son lo que falla que debería reforzarse para que eso...?

- Hay una fortaleza clara y, seguramente habrá más, de lo que te decía yo antes de por qué seguimos teniendo sentido. Es decir, que nosotros seguimos teniendo la sensación de que realmente sí somos necesarios, sí respondemos a necesidades de la

comunidad educativa. No quiero hablar de orientadores, porque es reducir mucho la... Pero también es verdad...

- Sí, sí....

E: Y de manera específica a los orientadores...

- Sí, sí...

- ...que nosotros seguimos siendo útiles a la comunidad educativa...

- ...la generación de asesoramiento y conocimiento que lleva implícito (ahora se interrumpen varias veces)...

- Debilidades: falta de criterios, regionales; falta de coordinación entre las provincias; falta de... de... de imagen en la provincia de qué significamos para ellos. es decir, las delegaciones provinciales...

- Claro, es...

- ...están todavía en una situación de decir: "estos..."

- Claro, es una pena.

- Sí.

- ..."estos ¿son o no son nuestros?"

- Sí.

- ¿Quiénes somos? ¿Esto sigue siendo un invento de la Consejería? ¿Nosotros tenemos que ver con ellos? ¿Podemos decidir...?

E: No tenéis la sensación de que las delegaciones provinciales notaban la necesidad de vuestra existencia...

- No...

- ¿Las delegaciones? No...

- ...incluso con cierto recelo...

E: incluso las delegaciones...

- Sí.

- Sí...

E: Estarían más identificados con ¿qué? ¿Con los...?

- Es un invento de la Consejería, y de algunos elementos de la Consejería. Determinadas personas que se empeñaron en crear esto, y aquí nos lo han metido. Así es la sensación...

E: ¿Y en las delegaciones no os vieron como un elemento propio, necesario, que entraba en la...?

- Luego, en la medida en que hemos ido contactando con determinados sectores de las delegaciones... Unos con Inspección, otros con Formación, otros con el asesor de... no sé qué... bueno, pues al final te has ido abriendo un camino, y te has ido abriendo un hueco en el espacio provincial...
- ...a nivel personal, ¿eh?

E: Y las personas desaparecen y el trabajo...

- Exacto, como estructura... lo has hecho como estructura pero dependía de la persona, de si estaba más o menos sensibilizada. Es decir: nosotros no hemos recurrido... ni vosotros tampoco... a “voy a visitar a fulanita que la conozco, que es mi vecina!...
- No.
- No.
- ...eso no lo ha hecho nadie. Quiero decirte que hemos intentado dar, creo, todos nosotros, una...
- (...)
- Exacto, puede ser porque teníamos redundancia de... pero...
- (...)
- Exacto: no teníamos a la Consejería detrás y haber dicho “esta es nuestra estructura”. ¿Entiendes?
- Una cosa clara: “apostamos por esta estructura”...
- Exacto...
- Por ejemplo, mira, te voy a poner un ejemplo...

E: Pero es vuestra, no es mía...

- Si un ejemplo lo tenemos con el CIDE... Exacto, esto es... pero... el... el ejemplo del CIDE, lo tenemos. Es decir, aquéllos centros ADIs que se comunicaron con el CIDE les recogían... se les mandaban los libros del CIDE. Aquéllos centros Adi que a lo mejor no podían, pues tuvieron que ir luego y llamar: “oye, que yo también

quiero”... Nosotros le dijimos a la Consejería: “tú elige, en la lista de administraciones, asociaciones, organismos...”

- ...otra vez la falta de...
- ...claro, y todos a la vez...
- ...con la Universidad, con no sé qué, con no sé qué...
- ...
- ...y no que el de Toledo, porque se lleva bien con la UNED,...
- Claro...
- ...y en Cuenca, porque está psicopedagogía en Cuenca, y nosotros...

E: Porque tampoco tenéis un espacio de coordinación entre vosotros...

- (...)
- El primer año, como empezamos... fuertes... El primer año los coordinadores teníamos nuestro espacio de coordinación y luego, además, había un seminario regional que cada dos meses reunía a los veinticinco asesores del centro ADI, como grupo de trabajo en el cual teníamos situaciones de aprendizaje, de recabar información, del grupo de trabajo, de difusión de materiales... Eso el primer año. El segundo año menos, el tercer año nada...

E: ¿Y por qué decayó aquéllo?

- Porque no tenían contenido...
- .- (...)
- No tenían contenido.
- ...no tener claro para qué nos querían...

E: Porque la iniciativa salía de ellos, no de vosotros. ¿Y vosotros no intentásteis...?

- Sí... No, y demandamos... de hecho...
- Los coordinadores... la verdad es que nos hemos reunido en Toledo... La mitad de las sesiones han sido: necesitamos potenciar la coordinación con no sé qué, que tengan claras las líneas provinciales, tareas concretas, grupos de...

E: Ya, pero mi pregunta es: igual que en otros espacios habéis... os habéis buscado la vida, entre comillas, esos espacios de coordinación que antes teníais... ¿no os habéis buscado la vida para tenerlos?

- No.
- No porque...
- No podemos: son convocatoria regional.
- Claro.
- Es que luego, administrativamente dependemos de las provincias, por lo tanto, no tenemos capacidad para citar... Yo no tengo capacidad para convocar al resto de las provincias.
- Lo que nos hemos buscado la vida es cada Centro Territorial...
- A nivel provincial sí que...

E: Ahí hay un problema administrativo tremendo...Porque no podéis...

- Claro, de hecho... todo los contenidos... les pedimos contenidos concretos de esa formación...

E: Pero ¿no hay relaciones informales, estructuras informales?

- Sí, nos llamamos, comemos, pero...
- Ahí tienes esto, este material, pero no es...

E: Pero no estructuras informales...

- Estamos siempre a expensas de que nos tiene que citar la Consejería.
- Claro. Lo que sí ocurre es que cuando estamos hablando de futuro y tal, pues a lo mejor cada uno... depende de la percepción que tengamos... El futuro... Hombre, yo por naturaleza soy optimista, entonces pienso que todavía se pueden arreglar las cosas. Lo que ocurre es que yo, los síntomas que veo cuando no se cubren determinadas plazas, o cuando somos una pelota de ping-pong, que nos va echando de un servicio a otro... Pero sí es cierto, cuando estuvimos en Navarra, y alguien del CRENA (¿??) nos dijo: nosotros, a los tres años nos dimos cuenta de que no íbamos por el buen camino y cambiamos totalmente la manera de funcionar, la estructura, el no sé qué... Y llevan dieci... siete años funcionando. No sé si dijeron que empezaron en el 90 o en el 91. Yo también pienso que es... que también es una oportunidad para decir: bueno, qué queremos hacer con los Centros Territoriales...

E: ¿Qué queréis hacer...?

- ...es lógico. Pero yo creo que tú no te puedes cuestionar... El que una cosa avance, yo... yo entiendo que lo primero que hago es llamar a las personas implicadas y decir: “¿qué estáis haciendo hasta ahora?” Lo que no es normal, Ricardo, es que estemos en Noviembre, vamos a empezar noviembre, y nadie nos ha comunicado oficialmente cuál es tu jefe. Es decir: yo tengo unos problemas tales diarios como

que tengo un teléfono que no me funciona... ¿eh? Y no creo que sea muy normal el estar llamando a una Consejería y tener que preguntar a quién le digo yo esto. Eso lo que evidencia... es lo que evidencias tú desde el punto de vista positivo (y me alegro de que seas positivo, hehe), pero yo no lo concibo. Yo no lo concibo en una administración. Que pueda funcionar así.

- Claro. Claro que no.
- ¿Que se da en la realidad? Claro que sí, pero yo no lo concibo. Que estemos en noviembre y no haya una programación, un plan general anual. Y que no sepamos... gente, ahora mismo, con la convocatoria de venir aquí es quién te iba a hacer la convocatoria. Y que te ha llegado una carta de un Director General del cual ya no dependes.
- Claro.
- Pues yo todo eso... Es verdad que puede ser, que ya te digo que yo soy negativa, en el sentido de que yo... es que no concibo la administra... O sea, no concibo que gente responsable pueda tomar dec... pueda trabajar así.
- Si eso no tiene nada que ver con que yo sea positivo...
- ...y no concibo que mi asesoramiento y mi perfil de la convivencia la asuma una delegación. ¿Eso qué es? ¿Eso cómo...? ¿Yo soy negativa? ¿O cómo lo tengo que interpretar? Que me dice la Consejería: “no, no te pongo tu asesoría, lo va a llevar el de la Delegación”. Por muy positiva que quieras ser... No sé cómo te... quieres que te diga.
- Claro.
- Jeje. Dos meses en silencio... Me pasa... paso a depender de aquélla persona de la que... No de aquella persona, porque no quiero personalizarlo, porque realmente esa persona...
- ...no tiene el perfil...
- ...es un servicio, exactamente. Esa persona a lo mejor no nos quiere ni mal ni bien. Sino de un servicio del que tú has estado al margen totalmente y has tenido en las provincias algunos problemas que se han tenido. Pues no es que no sea negativa: es que no entiendo nada. Y el que me creó parte de ese servicio, que me ha dicho: “no, no. Esta quítala de aquí”. No, no: la estructura no es conflictiva: y os lo quiero dejar, yo a título personal, bien claro. La estructura no es el problema. Es la gestión...
- Es la gestión.
- Es la gestión de la estructura.

E: Lo primero es que debería estar a nivel de Junta y ha pasado a Delegación. esa es la primera... el primer elemento que...



- Claro

E: luego, que quita elementos de coordinación,...

- No, que no ha habido líneas claras de coordinación...

E: Ni líneas claras de trabajo... dotar de contenido...

- Y sobre todo una despreocupación por una estructura que tú creas. Así de claro.

- Eso es, así de claro.

(...)

- ...te despreocupas totalmente...

- Pero yo, el otro día lo comentaba con los compañeros: el problema, además es que somos más o menos necesarios o más o menos útiles o... que el Centro de Profesores. Hay un centro de profesores que funciona muy mal, otro, como el tema de Dolores, algunos que generan tal muy bien, otros... pero... A lo mejor soy demasiado perverso, pero... pero quizás la diferencia es que los centros de profesores emiten certificados que se necesitan para los sexenios del profesorado y nosotros no.

- Claro.

- Así de claro.

- No, y que están mucho más equipados, ¿eh? Que no hemos hablado de eso...

- Ya, pero...

- ...ha sido todo en contra nuestra, por así decirlo...

(...)

- ...pero mira, hay una cosa muy significativa. Lo que no es... En una página de la Consejería lo que no puede haber es una... O sí puede haber, porque tiene que haber muchas cosas... Lo que no tiene lógica y eso ya te dice desde... siendo una persona de fuera, la cogemos aquí y la enseñamos la página web y sabe en seguida colocarse en qué es esto, qué tinglado es este. Para tú llegar al Centro territorial, tienes que poner el "busca". Una estructura de primer nivel de la Consejería.

E: Eso os iba a preguntar: y una estructura que, además, nace con la Reforma...

- Sí...

E: ...como que parece que forma parte del núcleo, ¿no?...

- ¡Es que forma parte del modelo! Pero es de la Consejería, que está pegado... Es tan pegado que las directrices te las doy yo desde Toledo.

E: Es decir, nace con la reforma pero como que al final...

(...)

- Pero ahora se me ha creado un monstruo y yo con ese monstruo tengo que hacer algo, porque es la evidencia de mi mala gestión. Entonces yo... mi opinión personal, es que ahora hay movimientos de gente que nos creó que no nos está defendiendo.

E: Pero yo también pregunto...

(...)

E: ...En el momento en que os creó...

- ...tiene responsabilidades...

E: Ya, pero en el momento en que os creó era un elemento central de la Reforma.

- Sí.

E: Pero ya desde el principio nacéis en un espacio que no es el educa... que es más de servicio. El hecho de haber nacido en ese espacio ¿cómo?

- ¿El estar en los centros, te refieres?

- ...

- No puede ser de otra manera...

E: No puede ser de otra manera.

- No, no. Totalmente en el sistema educativo.

E: Totalmente...

- Es tal... es tal que el mismo que está generando el cambio educativo me crea a mí.

E: Os crea ahí.

- ...Y me dice que voy a hacer una serie de funciones, que las funciones yo no las veo que estén mal...

E: Y de repente...

- ...ni que estén difuminadas. O sea, yo creo que el problema, como dice Ricardo es: esto se solucionaría muy claramente. Cumpla usted con el Decreto.

E: ¿Pero qué ha pasado para que...? ¿Qué habéis interpretado...? Para ser un elemento nuclear dentro de la Reforma en tan poquísimo tiempo haya dejado de tener...

- Que nos hemos quedado en tierra de nadie...
- Que me he comprado un deportivo. Me he comprado un deportivo y me la he pegado a la primera rueda... digo, a la primera curva. yo lo veo como un problema de conducción. De la estructura... la estructura tenía lo que tenía.
- ...de la Consejería...
- Sí.

E: De la Consejería.

- Sí.

E: Que desde el principio ¿lo echó a las delegaciones?

- ¡No, no, no!
- ¡Que creó un juguete y se compró un coche!
- Y lo dejó...

E: Y lo dejó...

- Y se ha desentendido...
- Hizo algo que creyó que le iba a ser útil para algo...
- ...y luego...
- ...y luego...
- ...se le ha ido de las manos y lo ha ido dejando. Nadie ha asumido...
- Sí, básicamente, sí.

E: Y los demás, tampoco lo asumieron como parte de las funciones...

- Las delegaciones (...)

E: Aquéllos que lo... que lo crearon –estas son preguntas...

- Sí, sí...

E: ...para yo verme en el mapa--: alguien crea eso... Tú dices “alguien”, como no ponemos nombre, decimos “alguien”...

- Que ya sabes...

E: Pero ese “alguien” estaba con otros “alguien”, creando estructuras. Esos otros “alguien” ¿creían en esta estructura, tan nuclear?

- No sabemos...

- Se supone que sí...

E: Se supone que sí... Entonces, ¿por qué es tan fuerte la dependencia...

- Creía mi servicio, en esa estructura. Mi Dirección General creía en esa estructura. Pero no conté con todos los demás...

(...)

- ...es que, como hablamos así, en etéreo...

- Claro...

- ...es que nosotras... son nuestros servicios dentro de la línea de nuestra Dirección General.

E. Es para aclarar un poco...

- Es que a lo mejor también habría que entender cómo es la estructura de la Consejería. Cómo es el funcionamiento...

- Claro, jejeje...

- Claro, porque, claro, el origen está ahí. Lo que dice Fenfe: el origen está...

E. Es que también, en la propia Consejería me imagino que se tiene que duplicar la propia reforma... el modelo de la Reforma, ¿no?

- Claro.

(...)

E: ...aparece ahí los paralelos, ¿no? ¿O no?

- Claro, es que nuestra estructura se crea en un servicio, servicio igual, de calidad. Entonces ese servicio es el que nos convoca...

E: Claro ahí es donde iba yo antes, mi pregunta...

- ...dicen un poco... los que manejan... Ese servicio va en paralelo con el servicio de Formación y crea una estructura que, lo que decía Fenfe al principio: que tiene que trabajar de manera muy coordinada con las estructuras de formación, pero no se abre esa puerta. No se facilita...

E: Y en cambio... formación va desarrollando...

- ...
- ...y, bueno, pues está ahí...

E: Pero no se generan estructuras de...

- No.
- ...de relación...

E: De relación...

- Desde arriba no. Desde los centros ¡sí!

E: Por propio funcionamiento...

- Claro, porque nosotros nos hemos ido vendiendo: te has preocupado por hablar con el asesor de la Delegación, por hablar con los directores de los centros...

E: Vale, entonces: otra debilidad quizá es que nace una especie de reforma en la que se generan estructuras...

- Paralelas.

E: ...que al final no están articuladas.

- Claro...
- Esa es la madre del...
- ...que es lo que hemos pedido siempre. Que se nos articule con las otras estructuras. Y con las que nosotros tenemos algo que compartir, crear.. crear redes...
- Sí, como la red de formación...
- ...redes...
- Incluso funcionalidades...
- ...formar parte de...
- (...)
- ...que la formación no son los centros. Son la formación de los profesionales...
- Sí, porque cuando se crea luego, con posterioridad el Decreto de Formación del Profesorado, nosotros... y dentro de la red entran hasta fundaciones y asociaciones...

- Exacto.
- Estáis un poco refiriéndoos a eso, ¿no?
- (Varios) Sí, sí...
- Y luego ya aparecemos de forma suelta, es decir, aparecemos en las instrucciones de...

E: ...a lo mejor el hecho...

- ...aparecemos en las (¿instrucciones?) porque nos tienen que valorar, evaluar, supervisar.
- Pero existimos, porque...
- ...somos un centro...
- ...somos un centro, no nos pueden obviar.
- Pero por eso digo, o sea, salimos...
- ...Una historia clara, Convivencia, se crea el acuerdo de convivencia, se crea el Observatorio de la Convivencia y al Centro Territorial no se le tiene en cuenta. Por ejemplo.
- ¡Que tiene un perfil de convivencia!
- Que se supone que somos los asesores... Porque decías tú antes: que se crea como una oferta para la Consejería y cuando se crea la estructura... Bueno: directores de centros, gente... bueno, pues gente del equipo... Y Centros Territoriales, nada.
- Si la conclusión es tan simple... yo entiendo que no la podáis asumir,...

E: no, yo e spara no interpretar mal, ¿no?

- ...es tan simple que es que es increíble. Que es que es increíble.
- Crean algo que luego no...
- Es que es así.

E: Que ya desde el principio no está articulado.

- No está articulado.
- Y seguimos funcionando por inercia. Durante estos tres años, con unas tareas que ya nos hemos creado...

- Y que cada uno se busca la vida como pueda...
- ...lo hacemos lo mejor que podemos y ya está, o sea... Día a día. pero claro, luego dices: el futuro... Pues lo ves negro, porque si cada vez se preocupan menos de ti, si cada vez hay menos instrucciones, pues eh...
- Es que es peor...
- ...yo me canso y me voy: se quedan tres. Al año siguiente, se van y nos vamos quedando...
- Es que ha sido contraproducente la orientación esta.
- Claro.
- Claro.
- Porque como esto fracase, encima, vuelve otra vez a lo mismo.
- Claro.
- “Si es que los orientadores siempre están cone sto de la orientación”, como dicen los centros...
- ¡Si te han creado!
- ...si usted ha creado una estructura. La ha hecho... hace el ridículo. en muchas ocasiones es ridículo, llegar a los centros ¿eh? y encontrarte cosas... o la gente llamarte por algo que ya tienen y que tú no tienes. Eso es hacer el ridículo. porque una cosa es que te dejan ahí en el medio vacío. Y otra cosa es que te dejen en evidencia. En evidencia. entonces...

[E2]: La oficina de evaluación... La Consejería ¿no ha realizado...?

- Sí, sí...
- El año pasado. Pero el estudio nos lo sabemos todos.
- Estuvimos en desacuerdo.
- Porque eso refuta,... o sea, pueden salir argumentos...
- Es que los ítems...
- (...)
- ...los ítems y los indicadores que habían de evaluación no se correspondían con las tareas. Es decir, mandaban evaluar a los centros tareas que nosotros no teníamos asignadas. O cosas como Dolores decía antes: el nivel de repercusión de los

materiales elaborados por los Centros Territoriales en según qué cosas de los centros...

- (risas)
- ¡Pero si no lo hemos podido mandar! ¡Si está en el cajón! ¿Cómo que repercusión, si usted me lo ha hecho elaborar y luego no me ha dicho a quién se lo tenía que entregar.
- ...
- ...que podría ser el que dispusiésemos de páginas web, de situaciones de... de difundir aunque sea personalmente, no han existido.
- Y sin embargo en la evaluación sí que se valoraba... Pedía a los centros los niveles de difusión, es decir, los canales de difusión que había utilizado el centro ADI...
- ...para cada una de las provincias...
- ...y cito textualmente, se nos dijo a nosotros que NO podíamos utilizar...
- No podemos generar una página web.
- Nosotras fuimos un poco transgresoras en ese... en esa indicación. Utilizamos un folleto eh... descriptivo de quiénes éramos. Y entonces... pero eso ya fue en el segundo año, ¿no? Y entonces...
- ...nosotros el primero...
- (...)
- ...cada instituto hizo el suyo... O sea, en vez de hacer un tríptico común, de todas las...
- Unificado.
- ...unificado, eh... y establecer canales de difusión que fueran los mismos, pues no. En Albacete cuando queremos informar de algo pues hay que tirar de la página de orientación, de la Delegación, en otros sitios se tira de las páginas de los CEPs, en otros sitios se hará de otra manera...
- Lo que no tiene mucho sentido es que tú hagas una evaluación tan pormenorizada y abierta al público en general cuando tú, como consejería, no has hecho difusión de esa estructura. ¿qué puede ocurrir, desde mi punto de vista? Que la red de formación... nunca se me ha preguntado como Centro Territorial, nunca se me ha evaluado ni se me ha preguntado sobre si se coordinan, si no van, si vienen... esto no se sabe. Red de formación: años y años estabilizado ¿vale? Ellos, viendo que hay una estructura nueva que tiene un descontrol total, una ausencia total de directrices – porque esto, en este ámbito igual que vosotros en el universitario: se sabe todo; aquí igual: tú percibes--... Y además me lleva un cuestionario que yo, desde mi silla me



permite el lujo de empezar. ¡Sí, sí! Con un... con un informe colgado en la página web de la Consejería y un informe de impacto de los Centros Territoriales del curso 2005-2006... ¿eh?

- (...)
- Exactamente. Dices tú “negativo”. yo es que voy juntando piezas y no me encaja. Bueno, sí me encaja. Me encaja a dónde voy. El primer año... ¿para qué? Si lleva dos años eso.
- *...el impacto de los centros ADI en su primer año de puesta en marcha se valora como limitado. Las conclusiones se pueden obtener de la valoración del impacto... que se pueden obtener de la valoración del impacto son igualmente limitadas. Un 53% de la muestra de centros no ha respondido [parece que está leyendo textualmente]. Y un 9... 93,73% de los CEP...*
- ...no lo saben...
- ...o de los CRAE no han hecho llegar sus v(valoraciones)...
- ¿Qué validez tiene ese informe? Con ese muestreo...

E: No, pero además un muestreo cuantitativo cuando sois 8... es que no tiene sentido...

- No, si te quiero decir... Es que yo, resulta que me tienen que buscar con el buscador...

E: No, no, claro, la localización...

- ...¿eh? en cambio, cualquier profesor tiene acceso a esos resultados.

(...)

- Para que entendáis un poco cuando nació... el primer año yo recuerdo la frase esa del “pistoletazo de salida”, ¿os acordáis? fue una frase que todos los miedos que teníamos... Nosotros esperábamos que hubiera un pistoletazo de salida, quiero decir... tú creas una estructura y desde la misma Administración que la crea la presentas públicamente. Bueno: lo único que se hizo, a mitad de curso fue que el consejero fue a inaugurar el Centro Territorial de Albacete. Y salió en la prensa local. Y chimpún. O sea: una foto. Que además el titular fué caótico porque salió: “Hellín tendrá Centro Territorial de Recursos”. “Hellín”... “Tendrá”... Luego, ni siquiera eso. Quiero decir, como la prensa todo lo tergiversa, no sé... por lo menos allí... fue la única... el único acto de la Consejería que se hizo para dar a conocer los Centros Territoriales. En una provincia y a nivel provincial. No tiene sentido. Y luego, cuando llega junio, nos juntan a todos y nos dicen que han hecho un estudio de impacto. Vale. Pero bueno, a ver: de impacto ¿de qué? Los impactados somos nosotros, porque... No entendimos cómo, si no nos dejaban... Porque además no teníamos directrices claras: que tampoco podíamos enviar a los centros directamente... ¿os acordáis? Porque decíamos, bueno, pues un estudio un poco... No, no. A los centros siempre a través de Delegación, a través de CEPs,... y de

repente llega final de curso y te dicen... Negativo, claro. Fue un estudio tremendo. ¿Entendéis? Ya, desde ese primer año, el nacimiento de esto.

- Ese... ese era poco significativo... Bueno, no válido desde mi punto de vista... por el muestreo...
- ...por el muestreo...
- ...y por el contenido. Pero el de este año es que... Tú estás evaluando una cosa que no se corresponde con lo que estás evaluando. O sea, es que...

E: Con vuestras posibilidades de hacer...

- No, no, o sea, tú estás evaluando a la gente...
- ...con las tareas que haces...
- Exacto... “¿Te gusta su jersey azul?” Y resulta que es naranja. Pues esto es lo mismo...
- ...lo mismo...
- O sea: no se correspondía lo que le preguntabas a la gente... Le preguntabas a los centros y a la red de formación con nuestras labores. Entonces, claro, todo salía... pues...
- Negativo.

E: No podía salir de otra manera.

- Nada, nada...
- Porque se supone –se supone—que la evaluación ya te lo habrá enviado... seguro que se lo habrá enviado, a la vice-Consejería.
- Claro.
- Sí.
- ¡Si lo dice el responsable!
- Y se supone... y se supone que eso debe servir para mejorar. Para ver todo esto que estamos comentando... se supone que para ver qué aspectos se han...

E: ...son mejorables...

- ...dónde hemos flaqueado, dónde ha fallado todo el mundo y qué hay que mejorar. si no sirve para eso, pues apaga y vámonos. Nos vamos y...
- Claro, pero eso... eso se tenía que traducir...

- ...si nos hubieran reunido y nos hubieran dicho: “para este curso, mira, instrucciones de funcionamiento y de organización: éstas, éstas, éstas y éstas”.
- Yo no concibo que somos una estructura que hemos pasado a ser un problema en vez de una solución. Y ahora es un problema que se están pasando unos a otros. La pelota...
- Nos siguen mandando a los congresos para que hablemos de los centros Territoriales.
- Claro. pero si yo creo que problema ya no somos.
- (...)
- Pero te voy a contar yo por qué:...
- (...)
- Pero como en el último ejemplo. Vamos a ver: yo estoy en una estructura que nace del Decreto, que a mí no se me ha utilizado como formando parte de la estructura en ningún sitio para informar de ella...
- jajaja...
- ...eso es otra cosa que...
- Otra más.
- ...que quiero que quede aquí claro, ¿verdad? Que se le mete en la nueva reorganización en... dentro de la Dirección General de Participación e Igualdad en la Jefatura de Servicio de Participación y que... yo planteo al Jefe de Servicio como miembro del equipo de apoyo a la convivencia sería pertinente ir a... al congreso de convivencia nacional, de Málaga, y que valore la posibilidad de que pueda llevar una comunicación. Hablando del equipo. Bueno: me pongo en contacto con la secretaria y resulta que es una persona que yo conozco. yo le cuento lo que pretendo hacer y que qué tiempo podría tener... 20 minutos, bueno, pero son 20 minutos, y me dice: “oye, ¿y por qué no planteáis un simposio?” Bueno, le cojo la palabra y yo ya me veo la película... Bueno, mañana te contesto. Vuelvo a ponerme en contacto con Jefatura de Servicio (porque claro, estas cosas son verticalismo puro y duro)...
- ¿De qué...?
- De Participación. Bueno: “ah, pues muy bien, muy bien, muy bien, pues me pongo en contacto con el Director General”. Lo ve, yo ya propongo una serie de... el tema, cómo lo podría hacer, lo valoran –o sea, siempre dependiendo de la valoración, que es lógico—y adelante. Es decir: que la propuesta sale de abajo hacia arriba. ¿Eh? O sea, que no es que haya alguien con una visión...
-

Con conexiones...

- ...porque es importante que se proyecte... Y es más: que desde el equipo de apoyo yo sí que tengo claro que hay que difundir la promoción de la convivencia en CLM en ese congreso. Que entonces, sí que tengo claro, que hay que hacer un recorrido desde arriba hasta abajo. Por eso en el simposio vamos... el equipo de apoyo a la convivencia, va un centro ADI –porque eso lo tenía claro--...
- ...¿no es más lógico que el que te crea no lo tenga previsto con quién te va a colocar en el escenario y con quién te vas a...?

E: Bueno, pero en todo caso el planteamiento es de ida y vuelta. Es decir: si a alguien de abajo se le ocurre el que diera la posibilidad de poderlo hacer, en lugar de romper...

- Y que a los de arriba se les ocurra...
- No, claro, y es importante, porque además es de ida y vuelta y de enfoque colaborativo, o sea...

E: Pero te han permitido hacértelo...

- Sí, evidentemente, me lo han permitido. Pero que es eso, que seamos conscientes ...

E: O sea, hay iniciativas que pueden salir adelante y hay iniciativas, en cambio, que no pueden salir...

- Pero fíjate que hay iniciativas que salen adelante por... sí, por unas personas concretas. Bueno, yo, mi papel en la máquina, es decir... es insignificante. Vamos a ver, no quiero minusvalorar, pero... es decir, que no sale de una Jefatura de Servicio o de una Dirección general...
- Por eso, es decir: una cosa es que tú propongas una iniciativa particular que mejore más o menos la estructura y otra cosa es que tú tengas que proponer al de arriba, pasado un tiempo, un tiempo, un tiempo, una política de funcionamiento de esa estructura. Yo creo que eso es lo que a mí, como trabajador de la Administración, me descoloca totalmente.
- Totalmente.
- Porque una cosa es que yo proponga el ir a un congreso. Y otra cosa es que pase el tiempo y el de arriba no tenga una visión global donde ubicar esa estructura que ha creado y las nuevas conexiones...

E: Sí, lo que decíais: no cuentan con vosotros...

- Claro: ni saben lo que tienen que hacer con nosotros...

E2: Falta liderazgo, ¿no?

- Sí, bueno, eso está claro, eso está claro...
- Si es que la sensación que tenemos es esa: de recursos al revés. Que debemos nosotros ser los que vayamos suplicando a los que se supone que nos coordinan, que nos den tareas. Que nos coordinen, que nos relacionemos, que estructuren, que creen redes,...entonces, te ves en la situación de decir “joder, es que estás suplicando el estar aquí...”

E: Estáis en ese momento complicado... No sé si quieres preguntar alguna cosa más...

- Sí, porque no sabemos ni qué hora es...
- La una y media...
- La una y veinticinco...

E: Veo que además estamos volviendo a cosas del principio... Lo que pasa es que no quería cortar ya porque desahogarse también es bueno...

- Sí, sí...
- Ja, ja, ja...
- Yo creo que la cosa está clara. que es una estructura que está infravalorada, que debería cambiar mucho la forma de llevarla...

E: Desde vuestro punto de vista tiene una funcionalidad y es importante dentro de la estructura.

- Sí...
- Sí.
- ¿Es necesaria? Sí.
- Sí.
- Es que está demostrado. Es que esto no es una teoría: se demuestra con palabras...

E. ¿Y vuestras funciones las podría asumir un CEP o un Centro de Profesores?

- No.
- No tiene nada que ver la red de formación con la de asesoramiento.
- No, porque ellos tienen otro perfil... de asesoramiento en formación...
- Y nosotros es de expertos. De alto asesoramiento.

E2: hacéis política educativa.

- ¡Que no hacen!
- Si nos dejaran, sí, jajajaja...
- (...)
- Ya te lo he dicho hace... Clarísimamente.
- No se les creó para ello.

E2: Claro es que el CEP a lo mejor, contar con esa tradición, dentro del sistema educativo... tiene mucha más fuerza, más claro todo, entonces eso también ha ayudado... quiero decir, que a lo mejor no hay una mala intencionalidad, sino que simplemente es... la propia estructura tiene una tradición y una cultura... y la fuerza...

E: Pero por eso la pregunta que les hacía: en una estructura de nuevas, que viene de la Reforma, se va agostando. Mientras que una estructura que viene de toda la vida...

- Se va manteniendo...

E: ...va asumiendo los retos que le plantean el...

- Claro.

E2: ...por enlazar un poco con eso, ¿no? Es decir...

E. Pues muchísimas gracias... si queréis añadir alguna cosa, por cerrar... ¿Habéis dicho todo lo que queríais...?

E: Una cosa: ¿a quién preguntar? ¿A los CTs, a los PTs, o a...? ¿Qué cosas podría...? Sugerencias: a quién habría que preguntar. Y por qué...

- Lo que decía yo, que había sido PT y había visto... yo he vivido claramente esa diferencia de una labor de orientador externo a la labor de orientador dentro del centro. Porque... esa visión sí que la tiene el PT. Yo hablaba de los CTs porque son... porque eran parte de la estructura, y también les había afectado, pero bueno...
- Lo que pasa es que el modelo de CLM... Otra cosa es que el Centro Inclusivo sea abierto al centro... Entonces los educadores sociales y los trabajadores sociales tienen un... pero realmente, donde está el meollo de... Yo creo... del cambio realmente organizativo y de respuesta a la diversidad en los centros, el PT es...
- Es que ahora tienen un nuevo papel, quiero decir... Igual que los orientadores los habéis escogido...
- ...ese equipo hace equipo con el orientador y el orientador de apoyo...
- Claro...
- El orientador cambia...

- Está en todo, porque es recurso ordinario, el PT. Porque el PTSC puede haber en unos, en otros no... pero el PT está en todo...

E: Es clave entonces...

- Claro: donde hay un orientador hay un PT...
- Claro, es que si tú lees el modelo de interculturalidad o de... Lo primero es apoyo dentro del aula. Quiero decir, que eso es... es como el meollo de...
- Ya, lo que pasa es que mientras... mientras el que se lo crea es el PT no cambia mucho. Hasta que no es el equipo directivo, hasta que no lidera el equipo directivo...

E: Pero el equipo directivo ya está, ¿no?

- ¡Claro!
- Claro, claro... pero te quiero decir... pero igual que el orientador ha cambiado (...): no es el orientador dictamen, es el orientador...
- Con el PT pasa igual, sí.
- ...es el orientador asesor. Con el Pt pasa igual.
- Sí.
- Mientras que un trabajador social o un orientador social sería más... si quisiérais ahondar más si los centros se han abierto al entorno, que sean centros más dinámicos...
- Sí, sí...
- ...pero si queréis ver un poco el cambio en atención a la diversidad, el PT.
- El PT, sí.

E: Pues creo que por unanimidad, ¿no?

E2: Hombre ahí lo que pasa es que es interesante la visión del orientador social y del PTSC. El problema es que son menos en números y su incorporación ha sido posterior.

E: El cambio no lo van a ver...

E2: El año pasado ofertaron 40 plazas...

- Sí...

E2: ¿Vale? Entonces el PT sí que parece ser el que...

- Sí.

E: Está en el doble eje, ¿no? en la parte de ver lo de antes y lo de ahora y lo de tener que asumir nuevas funciones.

- Porque antes también era el elemento que con el orientador, dentro del equipo con el que casi... bueno, más, la relación que tenías era con el PT. O sea, el PT ha visto el antes, el después...

E2: Sí, después nos permitirá el salto... porque hay un salto entre el Decreto de 2002 de Atención a la Diversidad, el modelo, las órdenes que regulan...

- Sí... Para eso estamos nosotros, los Centros Territoriales. para explicarle a la gente cómo... Es hacer asumibles las contradicciones, incluso legales, del propio modelo. e incluso ir explicándoles a los centros, a través de nuestros recursos, de crear documentos informativos, documentos interpretativos de esa legislación... ¿Qué pasa? Que el 138, ahora la gente tiene un lío... Tiene un lío... te llaman para decirte: "¿Tú crees que...?" Llamada por llamada. y tú: "no, mira, el PTI engloba las actuaciones curriculares, no son o una cosa o la otra"... (...) el documento que tienen en los centros. Cógete el documento y mira: a ver... El PTI. El PTI en relación a los dictámenes,...
- Y el PTI es un documento que se ha colgado en la web de la Consejería y lo ha hecho...

- ...

- ...pero ha ido basándose en unos documentos de los Centros Territoriales.

- Ahá. Pero, bueno, que la firma va...

- Porque se dejaron difundir...

- Pero bueno, que la firma va...

E: Que lo habéis hecho, que el trabajo estaba hecho...

- Habíamos hecho el trabajo.

E. El trabajo lo habíais hecho... pero no podéis difundirlo...

- ...políticamente no sabemos por qué no quiere, pero sale con la firma de la Consejería. Si yo como trabajadora lo asumo, pero no me chupo el dedo.

- Da la sensación de que... de que nos ha estado utilizando para luego ellos...

- Está claro, está claro...

- Para luego ellos... eh... ¿vale?

- Pero esto ya estaba apagada la grabación.



- Jajajaja...

E: Pero no pasa nada. Esto se tacha... Borro, borro, borro...

- Es que en ese momento era la hoja de servicios...

E. No, tranquilo que luego se tacha. Los nombres se tachan...

- No se miente.

E: Pero que no os preocupéis.

- No, no, qué va: hay una reunión donde los Centros Territoriales que han elaborado algo lo ponen sobre la mesa. ¿Vale? La Jefatura de Servicio se lleva los documentos. Se pide si podemos hacer uso de esos documentos para difundir de forma oficial. Se nos dice que no, que bueno, a demanda, si te piden... Posteriormente sale en dos meses. ¿Por qué? Porque yo entiendo que nunca puede salir un documento aclaratorio de una estructura secundaria cuando la Consejería no lo ha hecho.

- Claro... pero precisamente los nuestros también...

- No, claro, yo digo lo que...como ha salido eso en concreto... Te lo digo para que lo sepas.

- ...lo de Atención a la Diversidad que nosotros hicimos en su momento, a ver dónde están. Con lo necesarios que son...

- Y cosas tan prácticas como los documentos de las aulas de convivencia. Asesoramiento en Convivencia, en vez de... lo mismo: en vez de uno por uno, decidimos hacer un documento y nos dice la Consejería que no, que no se puede... Y luego sacan ellos las instrucciones.

- Pues no nos ahorraríamos teléfono...

- Y trabajo.

- ...y trabajo, que una estructura que está sólo para eso genere una interpretación mediante recursos. Yo, que tengo una normativa y uno me lo traduce al profesorado. ¿Los centros? Fíjate... ¡Menudo chollo! Y luego a la de Formación le digo: "y a ti te lo proporciono para tus actividades de formación. Para esos grupos de trabajo que tienes, seminarios, que la gente tenga documentos del Centro Territorial que discutir. Eso es un chollo. ¡Si nosotros somos un chollo! Pero bien llevado, claro. Si te compras un deportivo y acabas de sacarte el carné, pues claro, te la vas a dar.

E: No, es que es extraño, porque lo que vosotros habéis puesto en ese ejemplo sería la funcionalidad: os reuno a vosotros, lo que habéis trabajado, lo recoge la esto... y lo revierto. Pero en un espacio... Pero lo nombráis como oscuro,...

- Sí, oscuro... jajaja..

### 3.3. Grupo de discusión: Orientadores de CRAER Y EOAP.

E- El hecho de que nos veamos hoy aquí es para que... eh... analicemos el antes y el después de nuestro actual modelo de orientación educativa y profesional. Se trata de que conversemos... sobre los factores que consideráis que, en un determinado momento, a nuestra administración, le han llevado a... cambiar el modelo regional de orientación. Estáis convocados, orientadores que trabajáis en los CRAER y distintos perfiles que trabajáis en los equipos de orientación y apoyo. Generalmente, habéis atendido a la llamada PTS y PTCS. Entonces, aunque estáis trabajando en este momento en unidades, en organismos, en departamentos... en fin, en recursos...eh... distintos, sí que hay una cuestión que, para empezar... para empezar a hablar creo que nos puede venir bien. Y es que tratemos de identificar cómo veis vosotros que fueron los factores que, en un determinado momento, hasta llegar al Decreto del 2005, ¿verdad?, llevan a la administración a decir "bueno, la orientación que veníamos haciendo no sirve, o no nos sirve y necesitamos y nuevo modelo". Se entiende que vosotros, como profesionales de la orientación, tenéis una... podéis aportar una visión de esa cierta evolución o ese recorrido. De hecho, entendemos que las personas que se convocaron, podían aportar esa visión, ¿no? "Yo estuve cuando la orientación y formaba parte de una determinada estructura y aquello satisfacía o no satisfacía la necesidades que... educativas y de orientación que teníamos en la región." Entonces es un poco que empezamos por ahí... hasta llegar a la situación actual y ver qué valoración hacéis de los resultados que el modelo, todavía joven, está consiguiendo. Entonces, un poco es esta cuestión, ¿no? Que hagamos este recorrido desde que pensamos que la administración dice "vamos a cambiar"...

M- Hola, buenos días...

E- Adelante.

H- Hola.

M- [¿Esta es la reunión de...?]

E- Sí, ¿eres?

M- Soy Amparo [Sáinz] ¿Cómo estáis?

E- Amparo, bienvenida. Siéntate donde más te guste... te parece. ¿Se entiende la cuestión, vale? Entonces, se os pide, como profesionales, esa visión y esa opinión, de dónde venimos... y dónde estamos. Entonces, bueno, como grupo de discusión que es, sólo hay una regla y es que... no nos pisemos la palabra, solamente porque bueno, luego, el compañero que tenga que transcribir, pobrecito o pobrecita, ¿verdad?... que nos entienda bien. Entonces, como queráis... no hay turno de palabra... pero bueno. La idea es esta. De cómo... ¿Quién se anima?

H- Bueno yo quería [ininteligible] yo estuve, antes del modelo, como PT en un instituto y sí que había un problema grave con [el traspaso de información] en cuanto al colegio y al instituto, en el departamento de orientación del centro, que era donde estaba, sí que [buscando] en los colegios información sobre los niños que pasaban de primaria a

secundaria. El problema era que [en estos centros] tenías que recurrir al equipo, pero el equipo muchas veces no estaba disponible, y no conocían la [ininteligible] de los niños... sin ser atendidos por ellos [ininteligible]... y yo creo que [ininteligible] pasar directamente al instituto... [ininteligible]

M- Vengo de una comunidad donde el modelo todavía continúa siendo el de antes [ininteligible]. En principio, yo [no estaba] en todos los alumnos ni atender todas las necesidades que había en los centros. Entonces, el hecho de que pongan un orientador por cada centro de primaria me parece un avance impresionante. Porque así, llegas a más niños, conoces más a los profesores, a las familias, a los alumnos... llegas a todos. Y antes era un poco la visita del médico, que llegabas, el que más necesidad tenía... es el que veías y, adiós muy buenas, ahí os quedáis con el problema. Y luego, otra gran ventaja que veo yo en este modelo es el tema de que los orientadores sean alguien del centro, o sea, una persona más, un compañero más y antes no era [ininteligible]. Desventajas que veo, por ejemplo, en los CRAERs [ininteligible]. Ahora, estoy en un centro único como orientadora y la perspectiva es diferente. Yo, valoro sobretodo, a nivel profesional el hecho de que me consideren una más del centro... que me cuenten conmigo para cualquier cosa, pertenecer al claustro, hacer cualquier actividad... cosa que antes... pues no podía. Y, ¿desventajas? Pues, por ejemplo que antes en los equipos había mucho material, material de tipo test, de bibliografía... y ahora en los centros... pues no hay tanto. Tienes que estar pidiendo, y son cosas muy específicas, pidiendo al centro [AGI] al [OCEP], pero bueno... que se pueden [pedir].

M2- Bueno... yo estoy de acuerdo contigo... es verdad que el modelo [ininteligible] yo creo que para orientación ha sido un avance bastante importante porque el modelo de orientación es otro plan... no es un [ininteligible]. Es verdad que han concentrao [sic] varios aspectos... antes, cuando se trabajaba en equipos, en la reunión de los equipos... eran verdaderamente un equipo y ahora pues [ininteligible] que puede servir para coordinar pero se pierde lo que antes en los equipos era una prioridad, ese intercambio, ese pertenecer a un grupo donde se podían compartir otra serie de cosas, incluso plantear [ininteligible] que era como más operativo. Luego, por otro lao [sic], [ininteligible] yo creo que en nuestro caso no se nos ha considerao [sic], en el sentido de que, es verdad que sí nos hemos sentido parte del centro pero claro, nos seguimos encontrando con la desventaja que era [ininteligible] a un equipo porque... pues... porque... resultaba difícil... nosotros este año... se ha ido mejorando, el primer año era... llevamos un... el primer año de creación de una unidad de orientación teníamos como do[ce] centros que... casi no había un criterio para atender a los centros porque tampoco estaban claras las necesidades, bueno, no [ininteligible] las necesidades existen, lo que pasa es que... bueno... en función de si existen unos [ininteligible] u otros, pues se van resolviendo de aquella manera, no sé. Entonces, en nuestro caso, por ejemplo, hemos avanzao [sic] pero no lo suficiente porque tenemos que estar presentes en los centros [ininteligible] pues te permite muchas cosas [ininteligible], como componente del centro, como parte del centro y no como una persona ajena y que tú vas a participar en las estructuras internas del centro, ya no sólo es que puedas decidir como cualquier otro del claustro si no en otra serie de estructuras, de coordinación, que favorece el que... el que se trabaje en un mismo sentido. Pero yo creo que, en nuestro caso, por ejemplo, nuestro perfil... creo que [ininteligible] más... yo creo que lo ideal sería que estuviéramos en todos los centros o en dos... en dos centros como [ininteligible]. Pero bueno, [ininteligible] componentes de la unidad de orientación y que creo que no se nos saca partido y que si tuviéramos tener... como perfil. Incluso creo que... no sé si, uno de

los casos que nosotros tenemos es que, el hecho de estar en diferentes centros también [ininteligible] diferentes porque, es un poco lo que decíamos antes, más asistencia, más... una serie de tareas que... yo no digo que no haya que hacerlas... pero... no... no rentabilizamos esos [recursos]. Yo creo que complementa muy bien... las tareas del orientador.

E- ¿Cuántos centros llevas tú, Gracia?

M2- Yo, en la actualidad, llevo cuatro centros diferentes. Y bueno... ahora nos dicen que hay demanda por teléfono, pero vamos... en realidad son cuatro centros, que se junta mucho... pues porque no se sabe muy bien como, en función de cada persona, [ininteligible] diferentes perfiles, [cada uno damos] una orientación. Con lo cual, es como estar sujetos a ver qué perfil tiene la persona que tenemos y todos... puedes, pues, estar con cuatro centros, donde una [ininteligible] en cada centro, hay unas expectativas diferentes y es muy agotador psicológicamente, diría yo para esta figura, estar en cuatro centros porque ya no es que estés en un equipo, formes parte de un equipo. Formas parte del centro ese día. Y en función de unos y otros pues... se ajustan unas cosas u otras y [estás a gusto o no estás a gusto].

E- Lo digo por colocar lo que Gracia comenta, es decir, con respecto a la situación de la que venimos... tú verdaderamente apuntas como que todavía hay cosas que matizar, ¿no? O que corregir, ¿no? ¿Entiendo? ¿Entiendo? HABLAN DOS PERSONAS A LA VEZ. Pero, con respecto a la situación de la que venimos, es para establecer el corte ahí, ¿no? Gracia está claro que se ha ido a nuestra situación de hoy. ¿Han cambiado cosas?

M2- Sí, ha cambiado. Hombre, yo creo que sí. Somos más. Lo que es cierto es lo que decíamos [ininteligible] nuestro perfil, pues ha cambiado muy poco. Ha cambiado muy poco porque tenemos... la referencia que tenemos... la ventaja de estar más en los centros pero la desventaja de estar... [ininteligible] más niños. No tengo las mismas facilidades que a lo mejor tiene un orientador en [un centro] Porque el orientador está todos los días, o tres días, depende del sitio... y yo no. Entonces yo tengo las dificultades que supone... las ventajas que tiene este modelo cuando... o sea, lo que tenían los equipos. O sea, yo no tengo un equipo sobre el que yo forme parte... con cierta identidad y, luego, a la vez, estoy en el centro presente, a medias. Y en nuestro caso, yo creo que hemos mejorado en cuanto que ya... que tenemos menos centros... el primer año eran muchos más [corte]. Y es verdad que hay más personas de nuestro perfil trabajando en orientación. Y eso nos permite también realizar el mismo trabajo que... anteriormente o antes del modelo de orientación era impensable.

E- Sí, yo creo que como PTCS está bastante bien definida la posición, sí.

H2- Sí, yo soy [Jorge] y yo estoy de acuerdo con Gracia en el proceso [ininteligible]. Tú vas un día a la semana... y la coordinación, pues, digamos, no es tan deseable, como cabe esperar. Por eso mismo, porque vas un día a la semana y le cuentas un caso concreto y... pero no hay una verdadera coordinación del equipo de orientación. Tampoco... quien tenga disposición horaria, [como] orientador suele estar más libre... no tener adultos, ni impartir docencia suele ser el que se coordina con el PTCS. Con respecto al modelo en sí, pues bueno, se trabaja más con la comunidad educativa, no sólo con el alumno respecto... al modelo anterior, se trabaja con padres, se pueden organizar escuelas de padres, otro tipo de actividades, se trabaja con los adultos también, de manera más dinámica... de otra manera, que permite, pues bueno... al estar

en un colegio, el orientador, el DAL, se pueden contar los problemas, [ininteligible] la coordinación, no tienes que esperar a que venga el orientador a la semana o cada quince días como venía... anteriormente. Respecto a todo, ¿no? Respecto a la formulación de objetivos, a las acciones curriculares, los [PTIs] ahora, etc. Con los profesores... se puede orientar también, con el equipo de orientación pues tanto al equipo directivo, distintos planes (educativo, programación general, etc.), como a los propios compañeros, a los profesores (biología, etc.) Antes se hacía, sí, pero de manera pues esporádica... y no siempre con una calidad. Sobre material, que han apuntado material... Quizá, a lo mejor, bueno yo no he trabajado en los equipos de orientación del modelo anterior, ¿no? que a lo mejor sí tenían más material ya que estaba todo centralizado... Ahora desde los centros disponemos de bueno... de cierta autonomía para gastar y es el equipo de orientación, con la partida presupuestaria que tenga asignado, tiene autonomía para comprar material [PT] o cuadernillos para [PT, AL]... en ese sentido también te dan cierta autonomía. A lo mejor necesitas algún tipo de recurso más especial que no está en el centro pero bueno... [ininteligible].

E- Juan Carlos, has dicho una cosa que me parece interesante, ¿no? Que a lo mejor que la calidad no era tan... buena como en el anterior modelo. Me gustaría que habláramos un poquito sobre eso... Han salido algunas cosas, ¿no? ¿Qué visión tienes tú como PT, no? ¿Tú eres...?

H2- Sí. Yo soy PT. Bueno, pues la calidad, en el sentido de que tienes mayor... dispones de mayor tiempo para coordinarnos. Luego... con el tiempo... de coordinación, se mejora la calidad. Es decir, puedes hablar... Te puedes reunir, no sólo el orientador... para hacer la evaluación psicopedagógica de turno, si no para hacer un seguimiento de todos los alumnos. No sólo de los que tienen necesidades educativas especiales si no del resto de resto alumnos del curso, ¿no? [ininteligible]. En ese sentido, yo... pues también... el modelo de apoyo... también ha... va cambiando... un modelo... normalmente, bueno... también dependía de cada centro y de las circunstancias, se tiende a sacar a los alumnos [al aula de PT, AL] cuando ahora se están... se barajan otras posibilidades, [hacer refuerzos] dentro del aula, etc.

E- ¿Creéis que el cambio de modelo a repercutido realmente en las funciones que, como profesionales... de la orientación, cada uno en vuestro, ¿verdad?... desde donde aportáis... ? ¿Os ha afectado realmente, en esa línea que comenta el compañero? ¿De lo que hacíais antes a lo que es el día a día de vuestro trabajo ahora?

M3- En el modelo anterior era [toda esta intervención resulta ininteligible]

E- Tenéis esa percepción de que las... la vuelta atrás, sería retroceder en calidad... en equidad...

M3- Absolutamente. No hay que olvidar... A pesar de lo que yo he dicho y lo que ha dicho, es esencial [ininteligible]... me va enseñando. No, no, es un compañero, que se sienta a mi lado [ininteligible] Y eso sí que [ininteligible]. Antes entre los orientadores de institutos y los orientadores de equipos. [Los de los equipos] formaban parte del centro [ininteligible]. Era alguien que venía y se iba. [ininteligible] La coordinación de los equipos era [ininteligible] HABLAN VARIAS PERSONAS A LA VEZ. Entonces, en los equipos si tenías un problema te sentías arropado por los compañeros y te podían prestar ayuda, ¿no? Y ahora es verdad que en un centro estás tú solo... y tienes que

resolver un poco la papeleta, ¿no? De ver qué sale cada día... y antes en los equipos se comunicaba en las reuniones [ininteligible] “me ha pasado esto”, “cómo puedo hacer aquello”, “como puedo enfocar tal y cual problema”. Pero es que el modelo ahora lo estructura, y dónde está el fallo... y [ininteligible] en el nivel superior, si yo tengo un problema [ininteligible]. Entonces ahí está [ininteligible] del problema, hay que cuidar ese nivel, pero eso ya es otro tema y otro día hablamos de eso, pero eso me parece fundamental, yo tengo un problema [ininteligible] y a otra compañera de otro centro [ininteligible]

E- ¿Habéis perdido desde esa perspectiva un lugar de encuentro...? O, no sé...

M3- Un lugar de encuentro semanal [ininteligible] Incluso, formación... porque antes en los equipos, generalmente [ininteligible] Es que yo lo he vivido, antes en los equipos... como equipo necesitabas formación en [algo] [ininteligible], de la reunión y la formación era, a lo mejor, una vez al mes [ininteligible] y eso, por ejemplo ahora, se pierde un poco [ininteligible] Yo no digo que las reuniones de orientación no sirvan, porque sí sirven... para coordinarse pero es que hay zonas, en las [ininteligible] que nos hemos reunido [diez] personas... entonces, ¿qué pasa? ¿Cómo coordinas eso? [ininteligible].

E- Porque la zona, ¿qué criterios utiliza para...? Porque claro, yo ahora desde fuera veo que hay una zona... que convoca a cuatro personas y que hay una zona en donde...

M3- [ininteligible] HABLAN VARIAS PERSONAS A LA VEZ

H2- [ininteligible] Son en el ámbito [tec] y se reúnen con orientadores que pertenecen al [tec], tanto de colegios como de institutos. Luego, además existen lo que son las adscripciones... las adscripciones a un instituto que [ininteligible]. Es decir, los colegios que pertenecen a un instituto [ininteligible]. Entonces, sí que a veces tienen también reuniones, el orientador, los orientadores... de esos colegios que pertenecen a esa adscripción se reúnen también de vez en cuando. Depende de la zona, sí...

M4- No es tan fácil. Yo por ejemplo, [ininteligible] en una zona que era muy grande y las reuniones con los [ininteligible] no se podían hacer [ininteligible], éramos tantos había temas comunes, luego lo repartían... que se favorecía el intercambio... pero, claro, era un intercambio muy concreto [ininteligible] y tenemos una hora. Entonces, [faltaba] un poco la coordinación.

H2- [ininteligible] yo creo que sí que hemos ganao [sic] los centros pequeños, por ejemplo, en mi caso, [ininteligible] y en concreto, en el anterior modelo [ininteligible] casi a nuestra entera disposición y sí es verdad que el orientador tiene nuevas funciones, [ininteligible] Y más en docencia dentro del centro... [ininteligible]. Tiene un trabajo de campo que [ininteligible] mucho mayor que si estuviesen en un equipo, conocen al alumnao [sic] tanto como conocemos los maestros a los [niños] Hemos ganao [sic] mucho. Hemos abierto un campo de orientación bastante nuevo porque antes en un equipo, era impensable que [ininteligible] una hora a la semana a un orientador para hacer un programa de [vidas sociales] y es algo fundamental y es una visión que tal vez los maestros, no tenemos, porque [ininteligible] perfiles otro concepto, otros conocimientos distintos a nosotros. Y yo creo que ellos se sienten muy satisfechos [ininteligible]... cuando llegaron al centro, [ininteligible] que podían hacer el programa de vidas sociales, que podían hacerse cargo del recreo... Y estaban encantados de la vida

porque se sienten como [ininteligible] del centro. No se sienten como una persona extraña [ininteligible] con un maletín [ininteligible] a [amansar] a los niños media hora, se iban a hacer el informe [ininteligible]. Entonces, yo creo que han ganao [sic] mucho porque forman parte de la comunidad educativa.

E- En esta valoración que todos hacéis de un recurso que se incorpora al centro, como uno más, me gustaría que hicierais una valoración de la relación que tenéis con los equipos directivos, ¿no? Que, en definitiva, es un recurso...

M3- [ininteligible]

M- Si hay un equipo directivo que te apoya... que comprende el tema de [ininteligible] la diversidad, de la importancia de las tutorías en la orientación... Pues se trabaja fenomenal. Si no, pues HABLAN VARIOS A LA VEZ... Si el equipo directivo no está por la labor, todo van a ser complicaciones. Y es así.

E- ¿Tanto si uno trabaja en un centro de primaria completo, de no sé cuántas líneas... como si estoy en un CRAER?

M- Sí, totalmente [ininteligible]

E- Lo digo porque ahí el centro, ¿verdad? La variable centro, en unos casos es una y en otras, es otra.

M- Es que es una dependencia total [ininteligible]. Con una problemática muy común...

E- Tú eras la misma, lo que cambiaba era...

M- Tú eras la misma, y realmente, lo que sí era diferente era el equipo directivo [ininteligible] Es determinante que un equipo directivo esté dispuesto a colaborar o no.

H2- De hecho nosotros, hemos sacrificao [sic] [ininteligible]

E- ¿Esa es vuestra visión, no? Es decir que... Pero, ¿tenéis la percepción de que los equipos directivos...? ¿Lo ven así? ¿Os facilitan así o...?

HABLAN VARIOS A LA VEZ

M- Yo creo que cada vez más [ininteligible] y hay otra gente que no ha dado todavía ese paso [ininteligible] pero cada vez más. Pero hay todavía mucho que luchar ahí [ininteligible]

M- [ininteligible] la cuestión de asesoramiento, frente al especialista que [ininteligible]

E- A ver la pregunta tiene importancia porque nuestro modelo... apuesta por... es un modelo interno, ¿no? Entonces, la variable centro es fundamental. Tú puedes poner recursos pero si esos recursos no se incorporan adecuadamente...

M- [ininteligible] Yo creo que también es la falta de formación pues... porque os parece extraño que un Jefe de Estudios [ininteligible] es que no, es que no es su función. Es que no es una función suya. Encima es que ellos no lo perciben porque... [ininteligible]

El tema de la orientación también es bastante reciente en los centros. Es decir, este nuevo modelo realmente ha hecho cambiar aspectos en los centros, por lo que decíamos de la calidad, que ahora mismo no nos dedicamos a una evaluación psicopedagógica, si no a, lo que decimos a muchas ahora mismo no nos dedicamos a una calidad y plantearnos aspectos que antes eran inimaginables... Plantearnos trabajar una tutoría, no digo nosotros si no, el que el tutor trabaje su tutoría de manera programada, con una hora, el que nos planteemos qué podemos hacer para mejorar convivencia en los centros, o que nos planteemos cómo podemos hacer que haya un mejor acercamiento entre las familias y los centros. Es decir que, realmente, como calidad yo creo que ha mejorado mucho... y con respecto al tema de equipo directivo... por ejemplo nuestra figura es que es clave. En función de un equipo, tú haces unas cosas u haces otras. Y hay veces dónde puedes llegar a más, porque hay más apertura, hay más [ininteligible] No sé, yo, por ejemplo, el año pasado decía [ininteligible] pero el año pasado, por ejemplo, yo decía “claro, es que yo me encuentro con equipos directivos con equipos diferentes”, el equipo directivo donde es todo de manera autoritaria y tú tienes un día y hablas menos, donde tienes voz pero no tienes voto, y yo te voy a hacer caso hasta aquí o... Y hay equipos directivos pues permiten, te tienen en cuenta, te consideran... u al revés, equipos que te dejan hacer, hacer por hacer y tampoco [ininteligible]. Pero yo creo que depende [ininteligible] que a los equipos, en general, les falta formación respecto a la orientación. [ininteligible] de repente estamos allí, unos a diario, otros un día a la semana... y dificulta mucho... pues... es como que, a lo largo del tiempo todo el curso prácticamente, si empiezas [con] un centro... empiezan a ver qué pueden esperar de ti y qué pueden pedir. Eso es un poco la idea que yo...

H- Yo creo que, por ejemplo [ininteligible] lo que pedimos los [PTA] hace muchos años que éramos los que nos sacábamos a los niños con necesidades, a los niños que, entre comillas, era difícil llevar en clase y éramos casi el [raro este] que se salta a los niños que no funcionan. Y nos viene genial porque [ininteligible].

M- [Estoy de acuerdo]

H- Sí, poco a poco, los fuimos metiendo en las aulas, nos fuimos incorporando, dejamos de ser una persona rara, somos parte del claustro y yo creo que en cuatro, cinco o seis años, el orientador en los centros... ¡Es verdad! Porque a nosotros nos ha costado años, el establecernos en los centros de una forma normalizada. Que nos viesen como parte más [ininteligible] del instituto [ininteligible] Y yo creo que eso va a pasar, poco a poco. Tenemos que creemos el modelo y [ininteligible]. Que es una herramienta superútil, que es un compañero que nos va a ayudar, que nos va a asesorar mucho...

E- Necesita tiempo. Ha habido un par de ocasiones en donde la idea de la coordinación, ¿verdad? ha salido en vuestra conversación. ¿El modelo facilita, propicia o... veis que la idea de la coordinación entre servicios, recursos, estructuras... la promueve? Con respecto a situaciones anteriores, siempre por comparación de dónde veníamos. ¿Diríais que es una de sus características?

H- ¿La coordinación? Sí, [sin duda], sí. Bueno, de hecho el orientador, también anteriormente era miembro de la [PTC] si coincidía ese día con que estuviese allí y tenía disponibilidad horaria. Ahora es un miembro activo, digamos, y aporta, como los demás... a la coordinación del centro. Luego, con respecto a los equipos directivos, pues bueno, yo creo que los orientadores y los equipos de orientación nos tenemos que



adaptar dentro de lo que es el marco, al centro concreto y a las características de ese centro. Nosotros tenemos que ser flexibles. Igual que los [PTs] somos flexibles y te adaptas a cada tutor, dentro de lo que son líneas generales, está claro, pero yo a lo mejor no trabajo igual con un tutor porque tiene una forma distinta de dar las clases, que con otro. Entonces yo creo que también los orientadores y los equipos en general nos tenemos que adaptar, dentro del marco común, de las líneas directrices, a los centros. Unos centros necesitarán... tendrán unas necesidades concretas y otros...

E- ¿La idea de...?

M- Yo, por ejemplo, que vengo de otra comunidad cuando vine aquí, una de las cosas que más me sorprendió, es que había coordinación entre los orientadores. Es decir, yo antes, para ver a otro orientador... trabajaba en un instituto, para ver a otro orientador de otro centro y coordinarme con él y hablar... pues “qué te va” o “cómo haces esto” o lo otro... a lo mejor me convocaban una o dos veces al año. Ahora, me sorprendió que cada mes pudieras juntarte con otros orientadores a poder hablar algunos aspectos, pues del paso al instituto, de la forma escolarización, etc., etc. Y, pues, yo eso lo veo, muy bien. Por ejemplo.

E- En esa coordinación de servicios, recursos, profesionales que están en un sitio, en otro... ¿Consideráis que el modelo favorece o no, la relación entre educación y bienestar social; educación y... otros? No sé, lo digo... no sé, no sé qué opinión... si tenéis alguna opinión al respecto.

H- Facilita más la relación pero suelen ser relaciones más esporádicas, en un caso en el que tengas alguna emergencia y acudes a un determinado recurso, facilita, digamos, pero está... no hay un rodaje [ininteligible].

H2- A nosotros... También mi caso es muy particular. Disponemos de [ininteligible] que se coordina con salud mental [ininteligible] de [ininteligible] de Toledo mientras que servicio a la comunidad se encarga más de los servicios sociales de los distintos municipios [de los alumnos que escolarizamos] Entonces, sí que nos permite hacer una coordinación más fluida porque bajo pocos perfiles, nos permite canalizar, todo lo que es social a través de un perfil y todo lo que es más clínico a través de otro. Entonces sí que a nosotros, nos beneficia. [ininteligible]

E- ¿Tú estás en un centro de educación especial?

H2- Es que es algo muy [específico]. Yo entiendo que no es el caso de los centros ordinarios [ininteligible]. Nosotros, en ese sentido, yo veo que, en ese sentido, tenemos dificultades, cuando tienes que derivar a un niño a salud mental [ininteligible] cuesta. Mandas un pequeño informe. A veces... muchas, el contacto con ellos es a través de las familias o contacto telefónico y bueno... no te devuelven la información muchas veces o te devuelven como una especie de [recetita] “el niño tiene, déficit de atención”. Y se quedan tan anchos. Entonces, ahí sí que, que a lo mejor, estamos un poco... [ininteligible].

E- Para los centros ordinarios, ¿cuáles son las necesidades así más cotidianas que hacen que yo tenga que levantar el teléfono o ponerme en contacto con algunos otros

profesionales de estas características? ¿Cuáles suelen ser las necesidades...? Si se presentan, que a lo mejor estoy en un centro en donde no se presentan. ¿Cómo lo veis?

M- [ininteligible] los servicios sociales, salud mental o el centro de salud... [ininteligible] ¿Cómo se cubren? Yo, por ejemplo, estoy en un [CREAR] sí que hace falta algunas veces [la PTC] que viene sólo... bueno, ni viene. Sólo acude en casos concretos. Con lo cual, últimamente si intentas solucionártelo tú... y cuando ya ves que no puedes hacer nada, ya la llamas urgentemente para que [ininteligible] Y si hubiese un [PTCs] ya se lo pediría una vez a la semana. Pues a lo mejor, esa coordinación con otras estructuras, de otros servicios... debería ser más fluida.

M2- Yo, por ejemplo, en mi trabajo sí que, la verdad es que es uno de nuestros ejes, la comunicación con los [PTs]. Independientemente de que tengamos respuesta que... por parte de nuestros agentes que nos satisfagan o no, sí que veo que el enlace nuestro con servicios sociales, con asociaciones, ONGs y demás, yo creo que eso sí que ha mejorao [sic], ha mejorao [sic] porque yo sí que lo veo, ellos lo dicen, que esté alguien ahí, un referente... porque antes era más difícil... esa coordinación. Yo creo que eso sí que ha mejorao [sic] Y con respecto [ininteligible], por ejemplo, sí que me llamó la atención, una vez que nos dijeron, que, por cierto, no sé si fue el año pasado o el anterior, que dijeron [ininteligible] en Toledo a raíz de que se creara las unidades de orientación, porque era como “¿qué tal?”... estaban saliendo necesidades que existían pero, por lo que fuera, no llegaban, no llegaban al pediatra o a salud mental. Entonces yo creo que eso es un indicador de que realmente ha sido vital la incorporación de los orientadores [ininteligible] de estos perfiles, pues... para la detección de necesidades y en la relación con los [asistentes]. Yo creo que ha sido fundamental.

M3- [ininteligible] hacer que recursos [ininteligible] que había en el centro, [ininteligible] esos recursos a esa realidad, yo creo que hace que pues que... le de más calidad y que haya más confianza hacia el centro, yo creo que es una de las cosas que se ha mejorao [sic] Creo que, vamos... lo voy a decir muy segura... yo creo que estoy convencida de que la idea que... tienen muchas familias... hoy a raíz de la incorporación de los orientadores, [PTs, etc.] yo creo que ha mejorao [sic] con respecto a la escuela porque nos ven como un enlace entre la familia y la escuela aunque seamos un... un grupo de la orientación [ininteligible] pero sí que ven que es como alguien... que no es el supermaestro o el tutor que está, si no es un referente fuera de, que les acerca a estas necesidades que tienen [ininteligible] a las familias, yo creo tendría una opinión importante.

H- De hecho, de [ininteligible] servicio a la comunidad [ininteligible] toledana, no había esta figura, sólo había un [ininteligible] A raíz de establecer [ininteligible] especial se instauró la figura de servicio a la comunidad, empezó a salir a distintos pueblos, y lo tenemos colapsao [sic] perdió [sic] porque todos los centros demandan este perfil y [ininteligible] para que se consolidara el servicio a la comunidad para nuestro centro y allí era [ininteligible] un perfil más para la zona porque están surgiendo demandas de [ininteligible] que no existían en pueblos donde no lo habían oído hablar nunca. Y a raíz de instaurarlo están [ininteligible] demanda. [ininteligible] de relaciones institucionales [ininteligible]. La Mancha está despoblá [sic] [ininteligible] Y es verdad que recibimos con cuentagotas los recursos. [ininteligible]

E- ¿A zonas?

H- Más pobladas. [ininteligible] toledana [ininteligible]

H2- La problemática muy concreta. De hecho, La Sagra [ininteligible] frontera con Madrid... con los pueblos del sur de Madrid: Parla, Fuenlabrada... etc. ¿Qué es lo que ocurre? Qué muchas familias han venido a La Sagra, sobre todo [ininteligible], la vivienda era muy barata... Y muchas familias pues no tienen arraigo ninguno, chocan a veces con las costumbres del pueblo... y son familias a veces... no todas, no por supuesto... pero hay muchos casos de esos... de dificultades de relación social y ahí juega un papel importante el [PTCs] que te echa una mano importante [ininteligible] un poco de nexo entre las familia y la escuela.

E- Hay una cuestión que habéis comentado que no me gustaría que se quedara así en el aire... los recursos donde hay más población. ¿Tenéis esa percepción? Lo digo porque, el modelo distribuye recursos por un territorio que... bueno... no hay más que oíros, muy variado... muy, con unas realidades muy diversas.... como profesionales, ¿tenéis la percepción de que los recursos van a donde...?

H- [No es solamente] una percepción. A ver el problema es que La Sagra... es que cada día vienen quince familias nuevas a La Sagra, y tienen que dar recursos continuamente. Evidentemente son prioritarios [ininteligible] y hay que dar respuesta a mínimas necesidades... pero muchas veces pero que nosotros no tenemos tanta demanda [porque] lo tenemos más estable e incluso va perdiendo población, pues bueno... nos dejan para el segundo turno de... la segunda remesa de recursos... no es que no nos manden. Sí nos mandan [ininteligible].

...Castilla La Mancha ha tenido siempre una población muy estable y tres años, los [ininteligible] limítrofes a Madrid se han llenao [sic] de una forma extraordinaria. En educación especial, estamos hablando, en la provincia de Toledo [ininteligible] se ha ido a 200. Ha colapsao [sic] una zona muy pequeñita de [ininteligible] limítrofe a Madrid. Sin embargo, el resto de la comunidad sigue como ha estado [sic] durante muchos años, con una población dispersa en algunas zonas, menos dispersa en otra... Pero el problema yo creo que ha venido ahí. En tres años, se ha triplicao [sic] la población de las zonas... [ininteligible]

E- ¿Que son...? La Sagra... la zona de La Sagra y del Corredor del Henares.

H- La Sagra y el Corredor del Henares.

M- [ininteligible]

M2- Yo creo todavía existen diferentes entre lo urbano y lo rural. Creo que todavía hay más recursos en la ciudad que en los pueblos y que... por ejemplo, los apoyos, no es lo mismo, un niño que está en [ininteligible] el número de apoyos [ininteligible], que un niño que esté en un colegio de una ciudad. Aunque [ininteligible], hay que reducir horario porque el profesor tenga que ir hasta allí, etc. etc. Yo eso lo estoy viviendo día a día, o sea. Yo estoy en la zona rural y mis niños, tengo niños sordos, y estoy convencida de que [ininteligible] en la ciudad, la atención a esos niños sería mucho mayor que la que tienen ahora [ininteligible], por mucho que por las características que te pide el [ininteligible] de la zona rural. [ininteligible] apoyo itinerante, que tiene que ir a más

pueblos, que tiene que reducir por itinerancia, y todo eso... [ininteligible] los recursos son menores [ininteligible]. La atención es menor. [ininteligible].

H- [No sé si se podrá decir esto] [ininteligible] y tengo compañeros que están trabajando en mi comunidad autónoma de origen y comentando esto, las escuelas rurales de mi comunidad autónoma [ininteligible], están mucho peor dotadas que Castilla La Mancha y me sorprende que tengamos un orientador en un pueblecito en mitad de la sierra cuando este pueblecito, en mi comunidad, [ininteligible].

M- [ininteligible]

H- Yo creo que en cuanto a recursos personales... hablo sobretodo de mi centro y alrededor, estamos bastante satisfechos con los recursos... De hecho, estamos participando en un programa de mejora [ininteligible] escolar, y nos han mandado al colegio dos profesores más... dos cupos extraordinarios, por este programa. Además, tenemos otro cupo extraordinario por el modelo de inclusión y cohesión social. Lo que era antes la compensatoria... hemos cambiado el perfil, hemos metido un perfil de inglés y no se aprovecha como compensatoria que sacaba a los niños de las aulas, los gitanillos... los niños con dificultades de este tipo. Es un profesor más, tiene una tutoría o una especialidad, en este caso, inglés. Y digamos que los apoyos lo hacen los profesores que tienen disponibilidad. En este sentido, también está en relación con el cambio del modelo, ¿no? Lo estamos aprovechando de distinta manera, el de compensatoria era el que se sacaba a los gitanillos... que ahora el del compensatoria está ahí metido, dentro del grupo.

M- He estado en la zona de La Sagra, por ejemplo, durante tres años, en sitios diferentes y yo creo que, por ejemplo, es una zona que, siendo rural, con la [ininteligible] de bastante... de mucha dificultad, yo creo que es una zona que poco a poco... los recursos sí que han llegado. Me parece que es una zona muy dotada, a todos los niveles, incluso el [PET] de material y demás y, por ejemplo, este año estoy en Toledo, que es Toledo capital, y yo veo... veo que incluso me parece que está mejor esa zona que Toledo, incluso, por ejemplo, [ininteligible] en Toledo hay un orientador [ininteligible] [con] dos o tres centros, eso pasa en los centros a los que voy. Eso yo allí, no lo he visto, prácticamente, era casi orientador por centro, en casi todos los centros de la zona de La Sagra. Y nosotros estamos [ininteligible]. Sí que es cierto que hay zonas de [ininteligible], que oyes a compañeros que no... que sí que se quejan... de que los recursos no son tan... que allí nos les llegan tanto. Pero yo, por ejemplo, [ininteligible] rural y urbano [ininteligible] que en Toledo se ve claramente, vienen todos los recursos a otros niveles pero, sin embargo, en la orientación tienen, probablemente, lo necesario [ininteligible]. Pero en la zona de La Sagra, por ejemplo, zona rural, en todos los centros, yo... sí que he visto... una buena dotación de recursos, en general.

H- [Mentira] Yo creo que el problema es que... los recursos [ininteligible] en zona urbana, zona de masificación y zonas realmente rurales porque es verdad que los centros están muy bien dotados pero luego estamos... intermedios, en la zona de La Mancha, que son localidades relativamente grandes, de cinco o diez mil habitantes que [puede tener varios colegios] y quizá ahí es donde se nota más [la falta] de recursos pero también por las distancias... son distancias ser muy largas [ininteligible] no podría ir a cinco pueblos porque cada uno dista 20 km entre sí y se montan una itinerancia

[ininteligible]. Entonces, quizás, no están compensadas la zona urbana de la realmente rurales y los intermedios nos quedamos un poquito... HABLAN VARIOS A LA VEZ  
M- [ininteligible]

E- A ver, lo digo por introducir una variable, en esto que... otra, en esto que estáis diciendo. Yo, desde fuera, puedo pensar que... para colocar aquí diez, ahí siete y allí dos, hay una cierta previsión, por parte de la administración o un cierto plan de identificación de necesidades, ¿o no?

HABLAN VARIOS A LA VEZ [ininteligible]

E- O sea, que esa puede ser otra visión de esto que contáis, ¿no? Es decir, bueno... yo hago en la gestación y la puesta en marcha del modelo... yo identifico necesidades. Y aquí hay unas, ahí hay otras... y esa identificación es más o menos sistemática y... explica que tú tengas siete, tú dos y tú diez. ¿Estáis ahí, no estáis ahí? ¿Eh...?

M- [ininteligible] entonces, en cambio yo creo que han ido más rápidas las necesidades que los recursos... entonces, el ajuste ese entre necesidades y recursos... pues hay momentos en que no están cubiertos... y a lo mejor puedes tener muchas necesidades y pocos recursos y, en otro momento esas necesidades se han trasladado a otro sitio y tienes los recursos que a lo mejor no son tan necesarios [ininteligible] Ese ajuste [más rápido]

E- Ese ajuste más rápido... Una cosa más, ¿os preguntan? Quiero decir, porque vosotros sois quienes estáis ahí, ¿no? Y para yo poner esos recursos ahí, en ese cambio del modelo, es decir, en algún momento de la gestación y la puesta inicial en marcha del modelo, ¿se os ha preguntado? ¿Se os ha dicho... qué necesitas?

M- ¿Quién nos pregunta?

E- Os pregun-...

HABLAN VARIOS A LA VEZ

M- ¿La administración? ¿Los equipos directivos?

E- Alguien, algún otro agente ha dicho que...

H- Sobretudo a través de los equipos directivos, cuando salen las necesidades... Luego, otra cosa es que el equipo directivo se coordine con... la orientación o no... pero digamos que la necesidad, la petición la hace el equipo directivo... bien a través de las reuniones con inspección, cuando viene la inspectora o quien sea, a través de las distintas ofertas que te hacen, por ejemplo, para presentar un proyecto de ... un programa de mejora de [ininteligible] pero digamos que la petición la hace, yo creo, los equipos directivos. Claro, se supone que han oído al equipo de orientación o al claustro de profesores...

H2- A nosotros, [ininteligible], sí que [ininteligible] necesitábamos un fisioterapeuta y este año [ininteligible]. Y este año estamos negociando el... otro servicio a la comunidad para [cambiarlos] nosotros el perfil, como centro, y que haya [ininteligible] y [no] nos están escuchando.

M- Es que, en nuestro caso [ininteligible] nos reúnen por zonas...

E- A los PTCs, ¿no?

M- Sí, y hacemos un reparto de los centros y es un poco arbitrario porque en el fondo... [ininteligible] entonces, nos reúnen... yo creo que esa... puede haber... podemos encontrarnos, en octubre que hay una persona más de la que había el año pasado [sic]... pero nos reúnen en octubre. Yo creo que si las necesidades las tuviéramos planteadas durante el curso de manera formal o en junio o en mayo de cara a hacer la previsión para el siguiente año, yo creo que sería más eficaz... porque [ininteligible] repartirnos las zonas [ininteligible] de quién conoce la zona [ininteligible]... si es de dos o ... Yo creo que ahí va un poco... lo que se podía mejorar, yo creo.

M2- [ininteligible] con recursos de [ininteligible] y todo eso. ¿Qué sucede? Que los recursos esos se distribuyen o se hace el reparto en el curso anterior... ¿Y qué sucede? Que llega septiembre y las cosas han cambiado... se te ha ido un niño, han venido tres y en vez de necesitar pues un [ininteligible] necesitas uno... Cambiar eso, a mi me cuesta... Vamos [ininteligible] es muy difícil, que te han dado los recursos o que te han asignado tal... “Oye, mira, que las necesidades no son las mismas que te planteé que necesitaba esto..”. Y bueno, se pasa el curso y a lo mejor para el año siguiente te la tienen en cuenta pero resulta que al curso siguiente ha cambiado la...

E- ... situación.

M3- [ininteligible] HABLAN VARIOS A LA VEZ [ininteligible]

E- En esta línea que comentáis vosotros digamos que sois como la primera... ¿no? estáis ahí en primera línea... ¿no? Pero luego hay otras estructuras, no sé si decir... el modelo las coloca por encima de vosotros, ¿no? Lo digo porque si estas estructuras están dando juego, ¿qué valoración hacéis del funcionamiento de esas otras estructuras? Y sobretodo un poco en relación con esto que decís, ¿no? Vosotros tenéis la visión de vuestra... vamos a decir, vuestra parcela más inmediata, ¿no? Pero, a lo mejor, sí que en esa idea de distribuir recursos, hay otras estructuras que están sobrevolando una zona más amplia y sí que se podría jugar a mover... no sé, os pregunto... eh... a lo mejor estoy haciendo una pregunta que no tiene mucho sentido, ¿no? Lo que lanzo es que valoremos si las estructuras, aparte de nosotros, son útiles, están dando juego, incluso si darían juego en algunas de estas cuestiones que estáis diciendo, ¿no?

M- No lo sé, no lo sé... depende [ininteligible] que sí que son un referente para nosotros clave... [ininteligible]

H- Nosotros siempre hemos tenido una relación muy especial con [ininteligible], en nuestro caso, [ininteligible] también somos... tenemos una [ininteligible] de asesoramiento [ininteligible] de recursos metodológico y de material de acceso del entorno. Entonces coordinamos todo lo que es la [posición] del material de acceso y asesoramos a nivel maestro-escuela. Estamos muy coordinados [sic] con [ininteligible]. El centro sufre una demanda [ininteligible] te dicen que el más adecuado es el [TEC] y luego te llaman y te dicen “¿cómo aplicamos el [TEC]? [ininteligible] nos pasa a nosotros la información y somos nosotros desde el colegio [ininteligible] los que asesoramos a los centros en la metodología [ininteligible] del sistema, por ejemplo.

Entonces, la coordinación [ininteligible] en un centro de educación especial [ininteligible] es terrible. La verdad es que a nosotros nos viene muy bien. El problema también [ininteligible] ha cambiao [sic]. No han renovado concretamente al [Centro AVI] [ininteligible] para nosotros, de hecho, [ininteligible], cogimos el de Tomelloso porque estaba ya más implantao [sic], estaba ya en funcionamiento, todo el material que nos [pidió] a nivel de pruebas, a nivel de bibliografía, nos lo han dao [sic] Y la verdad es que [ininteligible] funciona muy bien.

M- Yo no he dicho nada... [ininteligible] falta el acercamiento. [ininteligible], ¿y a que te dedicas? Sí, lo sé porque lo han dicho, lo dice el Decreto y lo hemos visto en la página de [ininteligible] pero realmente yo no los he visto [ininteligible]. Yo, en una ocasión... pues sí que vine... pues para un caso concreto [ininteligible] y nos formaron sobre el tema [ininteligible] de convivencia. Pero es que al resto no los conozco. Ni sé lo que yo puedo pedirles. [ininteligible]

M2- [ininteligible]

M3- [ininteligible] les falta el acercamiento, o sea, cuando tú tienes un problema y recurres a ellos, necesitas, por un lado que te escuchen directamente y que te [ininteligible] directamente no por teléfono o [ininteligible]. Entonces, necesitan que se acerquen a los centros [ininteligible] Y luego, por otro lado, con los asesores de orientación, yo, por ejemplo, que he estado en los CRAER [ininteligible] ahí han hecho una mezcla de asesor-orientador que ni es asesor, ni es orientador ni es ná [sic] Por un lado, tienes que hacer de orientación... de orientador en los centros al estilo tipo de orientación de antes y por otro lado, tienes que hacer de asesor cuando no hay ni gente porque estás de orientador en los centros. Y tampoco sabes muy bien qué tienes que hacer... entonces es ahí una mezcla de funciones de cosas que... que... en la zona rural, en este aspecto [ininteligible] los orientadores de la zona rural no están tan atendidos como en los CRAER a nivel de asesoramiento. Tendrían un poco que diferenciar: o es orientador o es asesor... pero una mezcla ahí de todos...

M4- [Yo trabajo] en una zona rural... entonces sí que he percibido eso que ella dice. Cambia mucho de sí, por ejemplo, eres un asesor que sólo llevas un centro como, mi caso o una compañera del CRAER, que casi el centro nos percibe más como un orientador del centro. Sin embargo, las otras compañeras que llevan dos centros, ya es lo que ella dice, completamente: dos días en uno, dos días en otro, más luego unas tareas en el CRAER que tampoco están muy bien delimitadas y que, la coordinación al final con formación, te quita luego tiempo de coordinación dentro del propio CRAER con los otros orientadores que parece increíble pero [ininteligible]

E- Ahí sí que es dónde hay más de uno, ¿no? O sea, asesores de orientación en estas estructuras hay...

M- [ininteligible] tres, antes éramos dos y ahora somos tres.

M2- Nosotras solamente somos cuatro.

[ininteligible]

E- Es decir que mucho... es mucha gente, ¿no? ¿O no?

## HABLAN VARIOS A LA VEZ

M- [ininteligible] mucha distancia, muchos centros... [ininteligible]

E- ¿Coincides con su... con su valoración? De que ahí no se sabe si es orientación, si es formación, si es...

M- [ininteligible] el papel de la asesora [ininteligible]

M2- Yo veo muy bien [el papel] del asesor de orientación pero que se dedique a eso sólo. Lo que no puede ser es el asesor de orientación, pasar el programa de orientación...

M- ... pasar tiempo en los centros, hacer evaluaciones psicopedagógicas, informes, ¿dónde está luego el asesoramiento de orientación? Son varias cuestiones [ininteligible]

E- ¿Cuándo acudís a él? ¿A esta figura? ¿Cuándo creéis que se acude a esta figura?

M- ¿Al asesor de orientación?

E- En el [CEP] o al CRAER...

M2- Es distinto... es distinto en el [CEP] que el CRAER...

E- Es distinto porque, de hecho, la forma de llegar allí es distinta, ¿no?

M2- [ininteligible] Yo [ininteligible] CRAER, nos perciben como un orientador en el centro, [ininteligible] no te perciben como asesor. A lo mejor pueden tener más información de tareas de formación o en un momento dao [sic] tienes más material [ininteligible] pero tampoco el acercamiento tú lo tienes como un orientador...

E- ... como un orientador...

M2- no como un asesor.

H1- [ininteligible] en nuestro perfil sí que se acude a él solamente como asesor de orientación. Nosotros acudimos mucho pero también por nuestra casuística. Por lo que comentaba la asesora de nuestro [CEP] somos los que más demanda le hacemos, [ininteligible] por nuestro tipo de alumnos más específicos. Nuestras demandas han sido atendidas muy bien, la verdad es que las chicas se desviven por nosotros, si nos surge alguna duda... lo que pasa que también tenemos el problema de, ¿esta duda, a quién la elevamos, al asesor del [CEP] o a subimos directamente al [ininteligible]? Y eso sí que nos ha pasao [sic] en más de una ocasión que a lo mejor [ininteligible] paso previo al centro [AVI]... [ininteligible] nosotros es que eso sí podemos jugar y el problema es saber, esta demanda, ¿qué hacemos, la asesora de orientación del [CEP], [ininteligible] de Tomelloso que lo tengo más cerca, más cerca en coche? RISAS

E- Y al final, ¿qué te lleva decir... “pues a este, o a este”?

H1- ¿Nosotros? Por afinidad personal.



E- Por afinidad personal...

H1- Es verdad. Vamos... tenemos mucha relación, con el [ininteligible] de Tomelloso, que nos conocemos desde hace mucho tiempo y bueno... si necesito material, cojo el teléfono y digo mira [ininteligible] voy a Tomelloso que al fin y al cabo [ininteligible] y no me voy a Toledo, que tengo que coger y desplazarme 140 km cuando [ininteligible] en el poblado de al lado [ininteligible].

E- O sea, la lógica del modelo te llevaría a preguntarle, ¿a quién?

H1- Al de [ininteligible] Toledo

E- Al [CETROADI] de Toledo

H1- Al [CETROADI] de Toledo, lo que pasa es que la zona en donde estamos... ubicados, estamos en tierra de nadie, pertenecemos de Toledo pero el [ininteligible] lo tenemos en Ciudad Real, los maestros todos son de Ciudad Real, las cenas... las comidas del colegio las hacemos en [Alcázar]... Entonces nuestro referente no es Toledo, nuestro referente es Alcázar de San Juan, aunque bueno... es la casuística especial de la zona limítrofe de la provincia [ininteligible].

H2- Nosotros, sin embargo [ininteligible] y yo pienso como Gracia un poco, que la figura del [ininteligible] está un poco ahí, al nivel de [ininteligible] pero realmente ha quedado en una cosa... [ininteligible] cercano a nosotros bueno... y, además, por las reuniones de los orientadores de zona, que se reúnen mensualmente y tal, pues... hay... cierta relación... que está fluida.

E- ¿Perdería el modelo si desapareciera el [CETROADI]? ¿Perdería o ganaría o...?

M- [ininteligible] No lo sabemos HABLAN VARIOS A LA VEZ

H1- A mí, sí pero, ¿es que parece que soy el único que [ininteligible]!

M2- Yo creo que también perdería [ininteligible]

HABLAN VARIOS A LA VEZ

M2- Lo que pasa es que si funcionase... [ininteligible] En nuestro caso es no funciona, pero no significa que [ininteligible] echamos de menos [ininteligible] Lo echas de menos...

M3- Sí, yo también lo echaría de menos... hay momentos en que te surgen dudas y cosas y echas de menos a alguien a quien acudir... para consultar... algunas cosas.

H2- Sí, tendría que hacer algún tipo de acercamiento, no sé si pasarse por los colegios o los centros o...

M3- ... por las reuniones de zona... a lo mejor...

H2- ... por reuniones de zona...

E- ¿En las reuniones de zona no están?

M3- No.

E- Por norma no están, ¿no?

M3- No. HABLAN VARIOS A LA VEZ. [ininteligible] una persona especializada en convivencia que, ese día, vamos a hablar del Decreto y le han sugerido que vaya allí a que nos lo cuente pero es que yo, desde que [ininteligible] he visto a dos personas... en tres años.

M4- [ininteligible] por lo menos en Cuenca [ininteligible] pero desconozco lo demás [ininteligible] en Cuenca debería haber más personas para que funcionara bien, [ininteligible] más tiempo a los centros, a otro tipo porque [ininteligible], muy puntual, que sí que te atiende pero es que te pilla como muy lejano porque tienen otras muchas funciones... de Jefe de Estudios, no sé, tienen muchas funciones... yo creo que no les llega. Sobretudo al principio que tuvieron que organizar mucho material, en Cuenca [ininteligible] y cual... Yo creo que ellos deberían tener a más gente para que [ininteligible] O más [ininteligible] en cada provincia [ininteligible]

E- Una cuestión, y si parece, vamos acabando... en esta visión, este repaso que hemos hecho, general, del modelo, desde que se diseña y en fin... la primera puesta en marcha... tal y como estamos hoy, ¿coincide el modelo con vuestras expectativas o deseos iniciales? Vamos a ver... ¿de un curso para otro? O se dice “a partir de ahora, el modelo va a ser este tal” y uno ha podido tener ciertas expectativas, ¿no? ... acerca de ese cambio, y “va a ser para mejor” tal, con el recorrido que llevamos, ¿creéis que el modelo ha satisfecho en alguna medida las expectativas o deseos iniciales que podíais tener como profesionales de la orientación en el momento en el que os enterasteis de que la cosa iba a cambiar? Haciendo así un poco de balance, vaya... ¿Cómo lo veis?

M1- Yo creo que, en general, lo hemos dicho [ininteligible] ha ido a mejor, hay una mejoría, lo que pasa es que se percibe como muy lenta en algunos aspectos y un poco confusa también en otros [ininteligible] CETROADI... o los asesores provinciales, CETROADI, CEP... hay ahí un poco de confusión aunque se percibe que hay muchos comunicadores, la figura del [ininteligible] se valora muy bien, están más cercanos a los centros... o sea, en general, bien pero como que costara... que va un poco despacio.

M2- Yo más que... [ininteligible] hay un cambio importante para... en cuanto a formación y orientación. El hecho de que haya asesores de orientación en los CEP... yo creo que nos ha beneficiado [sic] mucho porque hace que... pues eso... que se planteen... que se consideren nuestras necesidades de formación y de asesoramiento. Entonces, a mí me parece que eso ha sido... bastante importante. [ininteligible] yo a un asesor también recorro cuando tengo algún problema en el centro, de cómo concretamos... tal aspecto de orientación, en tal centro, que yo creo que son un referente, un igual, que es verdad que claro, hay diferencia porque va también pues... en la persona, o en la formación y demás... pero yo creo que son un referente clave para nuestra formación y para que nosotros estemos en el centro, lo mejor posible.

M3- [ininteligible] formas de trabajar y formas de hacer con un modelo más [ininteligible] que desde los doce centros que [ininteligible]

H1- yo lo que percibo es que... [un poco en relación con esto] a veces se tiene la percepción de que la figura del orientador como que te va a solucionar el problema de raíz...

M3- Sí, sí, a eso me refiero...

H1- quizás eso es lo que veo yo un poco... que le falta por avanzar... parece ser... cuando un tutor tiene algún problema concreto con un alumno, deriva al orientador, y parece que se lo va a devolver... [ininteligible] A veces los tutores tienen que entender... el proceso, que bueno... que hay que trabajar de manera conjunta que no consiste sólo en sacar al chaval concreto y [ininteligible]

M3- [ininteligible]

H1- Sí, sí, sí...

M3- [ininteligible]

H1- Sí, sí...

M3- [ininteligible]

H1- Sí, sí...

M3- [ininteligible]

H1- Sí, tienden [ininteligible] lo sueltan al orientador y ya parece que [ininteligible]

M3-[ininteligible]

H1- Luego lo que también... yo he sido tutor también, a veces los que percibo, que los orientadores, bueno... ya cada vez menos, pero tradicionalmente eran muy teóricos.

E- ¿Los tutores?

H1- No, los orientadores...

E- Ah, los orientadores...

H1- No, los orientadores respecto a las orientaciones o sugerencias, en el sentido de que claro... en una clase hay veinte, veinticinco, el número de alumnos que [ininteligible]... a veces no se pueden llevar las medidas dentro del aula... pues como te dice la teoría A veces hay que estar con veinte chavales para saber realmente que la clase es difícil de llevar. Uno tiene unas dificultad, otro tiene otra... y a ver cómo engranas ahí un poco eso.

H2- No sé, es complicaao [sic]... no es fácil...

M3- [ininteligible] tampoco es fácil eso [ininteligible]

H2- Es complicao [sic], hay que buscar ahí un... algo intermedio. Es complicao [sic] A veces el orientador, pues haz esto tal... Claro. Pero sí es que tengo veinte niños más... en clase...

M4- Yo creo que, por ejemplo, con el cambio de modelo, yo creo que los orientadores también, una vez que están en el centro, se dan cuenta de... la vida real del centro. Y cuando entras a un aula es cuando te das cuenta de lo que se puede y no se puede hacer en ese aula y lo que puedes tú pedir y no pedir a un tutor, a un alumno o a una familia. Y hasta que no entras y lo ves, no sabes... Y es lo que pasaba antes, que el orientador estaba en su despacho del equipo y no se daba cuenta de la realidad del aula. Y yo creo que eso también, en eso los orientadores estamos cambiando... y avanzando.

[ininteligible]

M5- Yo creo que, en general, el balance ha sido muy bueno aunque lógicamente hay cosas que son mejorables pero yo creo que todas las figuras funcionan [ininteligible] de orientación desde [ininteligible], orientadores, creo que se está aprovechando más nuestro perfil profesional y nuestro trabajo porque está [ininteligible] que era impensable y es que un PT pudiera opinar o asesorar sobre un aspecto relacionao [sic] con los apoyos. Yo creo que eso hace un avance general para todos los perfiles. En general para la [calidad] pero yo creo en base a... optimizar un poco a todos los perfiles

H3- A mi me parece que ha sido un avance grandísimo pero le veo un escollo que, a lo mejor el resto no lo veis, pero para los centros de educación especiales y es [ininteligible] de escolarización. Ahora tenemos un gravísimo problema y más que en ordinaria lo tenemos en [ininteligible]. Hay orientadores buenísimos, magníficos profesionales, casi todos lo son pero... hay profesionales, cuya opinión a lo mejor no está lo suficientemente [ininteligible]. Me estoy refiriendo al cambio de modalidad, de [ininteligible] mixta-combinada o al centro de educación especial. Muchos están muy preparaos [sic], muchos cuando desconocen lo que es un centro de educación especial, acuden a nosotros y nos llaman “oye, [Miguel] soy [Ismael] un orientador novel de la zona, no conozco centro de educación especial, ¿puedo ir y me enseñas cómo funcionáis? Vienen [ininteligible] pero muchos otros... bueno hay un centro, tienen una serie de presiones [ininteligible] y le digo a un orientador al que [ininteligible] y por parte del equipo directivo, por parte del equipo docente, este niño tiene que ir a un centro de educación especial, ella no estaba conforme [ininteligible] un equipo de once tampoco estaba conforme y fue una lucha encarnizada. Y muchas veces nos encontramos [ininteligible]. Hemos tenido cuatro escolarizaciones del [centro] [ininteligible] uy, ¡un centro de educación especial en la zona! ¡Vamos a escolarizarlo! Y cuando lo hemos escolarizao [sic] pues nos hemos dao [sic] cuenta que [ininteligible] a tiempo completo [ininteligible] Entonces quizá hay ahí un desconocimiento hacia esas modalidades que es muy arriesgao [sic] Darle, sobretodo y esto hablando [ininteligible] concertada, a un orientador, [ininteligible] porque tienes muy poquitas horas, suelen ser personas con muy poca experiencia, con una formación por debajo de la formación que tienen los orientadores de la pública. Es muy arriesgao [sic], darles la autoridad de firmar un dictamen [ininteligible]. Afortunadamente, luego estamos los orientadores de los centros de educación especial que revisan y [ininteligible] el modelo permite que [ininteligible] ese niño se escolarice. Quizás debería haber una super- que estén más

supervisaos [sic] el cambio de modalidad, que no son tantos niños en la comunidad autónoma que cambien de modalidad de ordinaria a mixta-combinada o [ininteligible] fines específicos y [ininteligible]

E- A ver Rubén, te interpreto en esto, ¿vale? Es una dificultad que tú ves en la situación actual muy concreta... pero sí que afecta a la labor que un orientador, o sea, dentro de las funciones que el orientador puede hacer está esta y tú ahí detectas bueno, que el proceso debería de revisarse. Has introducido una variable que, de forma espontánea, no ha salido en nuestra conversación y es, lo público y lo concertado, claro, vosotros estáis sólo en lo público... pero sí que, si tenéis si tenéis opinión, eh... si no, lo dejamos aquí si tenéis opinión o percepción acerca de que el modelo, claro, de lo que estamos hablando de la orientación en Castilla La Mancha... si tenéis la visión de que esos recursos también llegan a esos otros centros.

M- [ininteligible] menos recursos [ininteligible]

E- Concertados, no vais...

M- No, en las reuniones de zona, sí que vienen orientadores de los centros concertados...

E-... de los centros concertados...

H- También es cierto que, hasta ahora no han escolarizao [sic] [ininteligible] En el municipio en el que yo estoy hay cuatro colegios [ininteligible] se han repartido en los colegios públicos y los concertados han tenido... entonces, evidentemente, no pueden tener los mismos recursos que tiene la pública. Claro que la administración les da un [ininteligible] a media jornada pero es que tampoco tienen tanto campo de acción como el que tienen en los públicos. En el caso concreto de que yo estoy hablando [ininteligible]

M2- [ininteligible] a una familia, en un colegio público. En un centro privao [sic] pues no [ininteligible] cuando viene del concertao [sic] al público [ininteligible] .

E- Estábamos conversando en esta fase de cierre acerca de si el modelo había satisfecho vuestras expectativas como profesionales de la orientación, no sé si queréis añadir algo más o algo que creáis que se nos ha quedado... en el tintero en relación con esto. El modelo, desde su gestación, sus primeras fases de desarrollo, el impacto que ha tenido sobre la calidad... de la educación y la orientación, vaya... Si no, cerramos, chicos.

M- [ininteligible] una de las dificultades que ha tenido este modelo es que, al principio, fue que había mucha gente que no sabía... todo el mundo tenemos derecho a empezar sin saber [ininteligible] y a aprender, pero el proceso lo dificultó mucho y, de hecho [ininteligible] porque no se les da... o porque no saben cambiar esa [ininteligible] o porque no saben lo que se les pide a ellos. Yo creo que ha sido una de las dificultades de este modelo y que en algunos aspectos la sigue teniendo porque empezamos [ininteligible] sin formación y sin tener [ininteligible] previamente que te... pero tú puedes haber trabajao [sic] en otras comunidades u otras historias muy parecidas y no tener pero claro, no es lo mismo cuando tú te incorporas aquí que es... radicalmente diferente. Yo creo que una de las cosas que yo creo que se podría mejorar es la acogida

y la formación de las personas nuevas que no hayan trabajado en este modelo. Y yo creo que eso... habría... no sé cómo pero habría que mejorar eso...

H1- Un PT llega a un centro nuevo sin haber trabajado en la vida [ininteligible] y son maestros pero un orientador llega al centro como orientadores y no le podemos decir, "oye, mira" [ininteligible] no tiene a nadie para decirle [ininteligible] Cuando estemos andando ya...

M2- [ininteligible] entonces, claro, hasta que aterriza, sabe cómo funcionan las cosas, conoce los recursos que hay en las zonas [ininteligible] ... de varios días, dos días o lo que fuera con esa formación [ininteligible]

M3- [ininteligible]

M4- Yo quería añadir que se han apuntado dos cosas: por un lado, el cambio de modelo de orientación con toda su estructura y por otro el cambio de la filosofía en cuanto a la filosofía de apoyos, atención a la diversidad etc., que yo creo que ha sido un gran cambio. Y creo que mucho más grande que toda la estructura y me estoy refiriendo en concreto al modelo [ininteligible] cohesión social [ininteligible] de que todos los profesores sean considerados como profesores de apoyo, que podamos apoyar [ininteligible] Creo que esa filosofía es todavía más cambio que pueda ser el cambio que ha surgido de [ininteligible]. HABLAN TODOS A LA VEZ

M5- Yo, que vengo de otra comunidad, con el modelo anterior, a mi lo que más me ha chocado no es ya que haya un orientador en cada centro si no la filosofía de atención a la diversidad [FIN DE LA CINTA]

### **3.4. Grupo de discusión: Directores de primaria y secundaria.**

Introducción de E.

- Yo supongo que el motivo inicial que llevó a la Administración... que el sistema que había no funcionaba para nada. Por lo menos en mi centro la orientadora o el orientador que nos correspondía pues aparecía por allí una vez cada sem... una vez cada quince días, me os parece que era lo único que estaba garantizado. Entonces, claro, con saludar y poco más... estaba el trabajo hecho. O sea, no había prácticamente nada que hacer, no había ninguna expectativa... no teníamos ninguna expectativa en que el sistema nos diese algún servicio. Entonces era una... estábamos habituados, por una parte...

(entra una participante a la reunión)

(E: vuelve a reconducir la reunión)

- Yo... mi centro es el (...) de Cuenca, es un centro de Infantil y Primaria. Y... y bueno, prácticamente lo que acabo de decir, ¿no? La expectativa que nosotros teníamos del sistema eran nulas, prácticamente nulas. O sea: allí llegaba alguien porque lo habían mandado y todos sabíamos que lo que nos iba a hacer era nada. O sea, no podía resolverse ningún problema. Con lo cual, pues no había ningún

trasvase de... de... de prácticamente nada. Lo único que el sistema servía, que el sistema aquél servía era para etiquetar a los niños para ver si eran niños con necesidades especiales y cumplir la normativa en cuanto a los documentos que... que eran preceptivos. ¿no? En aquellos tiempos: el PDI, no sé si os acordáis que, por cierto, han cambiado todas las terminologías... se han ido cambiando... (risas) que eso también habría que analizar por qué ocurre, o sea, por qué se cambian las terminologías. Probablemente es porque nuestras cabezas no estén para la simplificación a la que lleva una terminología... o el problema en sí es que no dé para eso. O sea, resulta que definir un problema... resulta que son tan complejos que no se pueden definir. Habrá que describirlos probablemente. De hecho, los... las terminologías pues han ido cambiando y son todas descriptivas. Porque hay cuatro o cinco palabras que... que definen. Y esto es lo que... yo no sé si es lo que... en principio es básicamente lo que... la visión que yo tengo. Y quiero aclarar que esto es una cosa muy personal, esto, ¿eh? Y que también depende mucho...

- ...
- Sí, sí, claro, claro... Y que esto también dependerá mucho, probablemente, de las personas que nos han atendido en cada centro. No es lo mismo un orientador que otro. Una persona que otra... A mí me parece que esto que yo digo es común a todos,...

E: Pero al margend e personas... hablemos del modelo, ¿no? Es decir...

- Yo me llamo Jesús Alberto, y soy también de educación primaria,
- ¿De dónde?
- De un pueblecito de aquí cerca: Santa Cruz de la Zarza. Muy cerca de Tarancón, ya muy cerquita de la provincia de Toledo. Yo tengo la suerte de que vengo de mucho más cerca que vosotros. Aunque las obras también me afectan ¿eh? Jajaja. Eh... vamos a ver, yo viví la última etapa del anterior modelo —yo llevo siete años en la dirección—y estuve viviendo el clásico modelo, vamos. Me imagino que después haremos análisis de comparativa de un modelo y otro. Y evidentemente no hay color. O sea, no hay color con las ventajas del actual modelo. Yo comparto la opinión de...
- Arminio es mi nombre.
- Comparto la opinión de Arminio. El anterior modelo era ineficaz lo... lo cogieras por donde lo cogieras, ¿no? Una persona que aparecía en el mejor de los casos... nosotros teníamos la suerte de que iba una vez a la semana, en la última etapa; vivimos también la etapa de una vez cada quince días, y evidentemente el profesorado, la impresión que tenía era de... de una persona que viene al centro (...) más que nada a tareas administrativas. Porque, claro... la persona que llegaba... su función era empezar a soltar papeles por allí y... y apaños como podáis, ¿no? No había una respuesta, realmente, a las necesidades que el centro tenía. Por tanto estimábamos que... que el modelo ese no funcionaba. No funcionaba. En una primera valoración, luego podemos entrar en los detalles.

- Yo creo que las opiniones (se oye extrmadamente mal a este participante) tienen que ver con la historia que ha vivido cada uno...
- Claro.
- Ahí yo tengo que decir que tengo una historia extraña. Y no sé si coincido con el resto de los presentes. Yo he vivido como cargo directivo de un centro de Primaria que he tenido que tragar con el SOEV, con el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional. Que se creó en el 77. Después he estado en el SOEV, es decir, he sido orientador de este sistema de orientación, del antiguo y he trabajado en centros de Primaria. Durante cinco años. Posteriormente fui orientador de Secundaria durante... realmente mi plaza en este momento es de orientador en un instituto de Secundaria, pero ahora estoy castigado como Jefe de Estudios en un instituto de Secundaria, con lo cual no realizo tareas de orientación. Entonces, claro, depende en la postura que te pongas, ¿no? Yo creo que el modelo anterior, como están diciendo los compañeros de Primaria, era muy mejorable, y a veces era lamentable la presencia tan escasa de los orientadores en los centros. Y como ellos dicen: en los años 70 u 80 el orientador era un señor que llegaba cargado de tests y que tenía una lista de niños a los que tenía que evaluar. Les hacía una evaluación psico-pedagógica, les dejaba unos cuantos informes y no volvía por el centro. Posteriormente, aún todavía en la etapa anterior, eso mejoró. Se aumentó la presencia,... eh... se hicieron ya planes de trabajo con los centros –yo eso lo he hecho como orientador de Primaria--, donde se abordaban temas como orientación vocacional (...en octavo de EGB), como trabajos incluso con escuela de padres,... es decir, una serie de trabajos que a lo mejor algunos orientadores lo llevaban a cabo y otros no... no lo sé. O en algunos centros se hacía y otros no. Y yo creo que el modelo de CLM, que a mí me ha cogido ya como Jefe de Estudios de Secundaria, no es algo... nuevo. Sino que, realmente, completa el modelo que proponía la LOGSE en el año 90. Donde decía que la orientación se establecía en tres niveles, alumno, tutoría y centro, que sólo se atendía adecuadamente en los institutos a través del Departamento de Orientación y a nivel de sector que entonces se configuraba en equipos, ¿no? Entonces faltaba un... de verdad atacar en Primaria la presencia como estaba en Secundaria. Pero no tenía por qué haberse hecho con la disolución de los equipos. Quiero decir: si hubiéramos aportado a los equipos todos los recursos que se han aportado a las unidades de orientación se podría haber atendido exactamente igual a los centros. Es decir, el centro podría tener un orientador durante toda la semana. Mhh... están... creo que están dañando a la capacidad de trabajar del orientador y a la eficacia de su función dos cosas: el no tener un referente de compañeros expertos que les ayuden (es decir, habrái que mejorar probablemente la formación (¿?)) y la dependencia orgánica del centro. Mhhh... algunos colegios están... estaban... y esto lo digo cariñosamente, deseando pillar al orientador. De manera que hay orientadores ahora mismo que están realizando tareas que no tienen nada que ver con su perfil. Y lo mismo en algunos institutos de Secundaria. Pero luego podremos volver sobre eso. Entonces, yo creo que el modelo está muy bien. El modelo está bien, han generado los recursos, pero creo que... eh... que habría que mejorar algunas cositas en torno a la formación del



propio orientador, y a la coordinación con otros compañeros que le permita mantenerse actualizado y mantenerse...

E: O sea, eso que has dicho, que los centros estaban deseando “cazar”...

- Ya he dicho que era... que era cariñoso. Y en algunos casos había centros que estaban... que estaban –muy justamente—enfadados con el orientador en el sentido en que comentaba el compañero. Usted es una persona que viene aquí a darnos más trabajo... viene a complicarnos la vida. Pues ahora, como dependes orgánicamente de mí, quieto... te vas a enterar... El orientador llegaba un poco al centro como con autoridad, como cuando venía el inspector. Llegaba con un maletín y estaba un poco por encima o... o fuera de lo que era...
- Sí, eso es lo que decíamos...
- ...de lo que era el centro. Y ahora no: ahora dependes del centro, y ahora estás aquí y ahora soy yo y el equipo directivo quien controla. Yo creo que sí está bien en general. Está bien en general.
- ...podemos llegar a un modelo parecido al de la orientación... pero no nos salgamos...
- ...ya te he dicho que lo viví desde el otro lado... Yo, jefe de estudios de primaria, me llega al equipo, le tengo preparado un plan de trabajo y un modelo psicopedagógico y ahora, el SOEV, y le parece muy bien, lo acordamos, y después de dos sesiones de presencia no acuden más... no podemos seguir, ¿no? O sea, que ha habido mucha historia ahí...

E: Yo... perdona,... cuando se inició el sistema este, ¿tú estabas de acuerdo con él?

- ¿Cuándo se inició...?

E: Este sistema.

- ¿El de 2005? Yo no estaba de acuerdo porque no veía positiva la disolución de los equipos de orientación. Pero sí me parece que había que meter recursos y que todos los centros tenían que tener un servicio de orientación. Por ejemplo, las tutorías no pueden funcionar, si no tienen un asesor... creo yo... creo que necesitan ayuda. Quiero decir, para... para un montón de cosas.
- ...
- Yo vengo también de un colegio de Infantil y Primaria. Yo llevo, nada, tres años de director, aunque antes estaba en el equipo directivo también, y... lo que veo muy positivo es el cambio que se ha dado, que el orientador esté... que sea un miembro más del equipo. (...parece que habla de que en su centro hay alumnos con necesidades especiales) cuando la ley aquella famosa que permitió hacer equipos para hacer un planteamiento global de la educación. Y... entonces también hemos vivido lo que decíamos antes, del cambio... del famoso señor del maletín o de la señorita del maletín, que iba al centro... que también, nosotros no teníamos ningún problema: nos asesoraba, bien, todo normal... Lo que quiero

decir es que esto es muy positivo. Porque la orientadora... Nosotros no tenemos un orientador, tenemos un PTSC, una... un trabajador social, que tiene tarea de orientación como uno de los recursos,... Entonces el que se integren como miembros de un equipo, donde el centro se ve como una unidad, es importantísimo. Porque aparte de las tareas que... lo que tú decías,... que se pueden salir un poco de lo que es la orientación, pero es parte de la educación, y de otro tipo de orientación del alumnado y de las familias. Entonces yo lo veo como... muy positivo. Y lo valoro como muy positivo como el mero hecho... con los matices, siempre, que... (...) siempre hemos cambiado y hemos tenido la suerte de que se han integrado perfectamente, o sea, que... les hemos transmitido esa sensación de que somos un equipo y que tenemos todos que innovar y que... y que es en beneficio de todos. Entonces... estamos supercontentos porque hay muchas labores que, a lo mejor, realmente, no son del orientador, que nosotros las vemos como... como tales, pero que se implican y vemos que son cercanos. Que conocen a los niños, que conocen los espacios, conocen el ambiente... Conocen a los niños porque una cosa es venir y que te traigan un niño y le digan: “tienes que ver a este niño porque le pasa no sé qué”. Encambio ellos están diariamente... Bueno, nosotros tenemos dificultades... es un centro de una sola línea y...

- ...

- En Alcázar de San Juan, se llama Gloria Fuertes. Entonces nosotros siempre tenemos la desventaja, la tenemos siempre con Inspección, de que la tenemos nada más que dos días y medio... Porque estamos ubicados... hay un problema con la ubicación de los centros, pero que esto no se extrapole, o se generalice. Nosotros somos un centro que está en una zona de desarrollo de Alcázar, un barrio que era marginal, con población gitana, con problemas socioeconómicos y familiares... Y también acogemos gente de clase alta, de médicos que... estamos justo al lado del hospital. Entonces ahí el modelo de convivencia es... no hay ningún problema, convivimos todos muy bien. Y lo que echamos en falta es que esté más tiempo. Nuestra pelea es siempre... como la tenemos compartida, la tenemos dos días y medio y tenemos que luchar con el otro centro, y tenemos que compartir el modelo de orientación y problemas... Entonces, se implican de tal manera... también lo hemos comentado antes cuando estábamos en la otra sala: que las personas hacen mucho, que cuando tienen ganas de trabajar y esto, pues se implican. Entonces hacen trabajos que... no solamente es ver niños, con problemas, sino que nos... pasan a las aulas, ven también cómo se mueven... O sea, que conocen lo que es el personal con el que tiene que trabajar. Y no como antes que, como decíais, iban simplemente un día a la semana y con el tutor de turno: “tú tienes que ver a este, este y este” y hacía sus expedientes y se ha acabado. Hay un conocimiento más diario, se les comunica, si tienes un problema con un niño pasan, ven... O sea, que lo veo un servicio más... más cercano a todo el mundo: alumnos, padres y profesorado. Luego, si queréis podemos hablar de las cosas que... Por ejemplo, nuestra unidad de orientación, impulsa, y trabaja con nosotros. Desde el programa tutorial hasta... nos ayuda con el plan de lectura,... en el PROA,... todo... Y nosotros, con la PPT, también la llevamos... al día,... “oye”, nos llamamos,...

- Tareas del orientador.... Yo... no sé si se me ha reinterpretado mal. Yo me refiero, concretamente, en este momento, a que hay orientadores de Secundaria, dando clases de Educación Física. A esas cosas...
- Eso es una barbaridad.
- A eso es a lo que me refiero. No me refería a tareas... el ámbito de tareas del orientador.
- Es que hay gente que le da un poco de miedo para venir a los centros. Por ejemplo, al nuestro, que se pensaba que les íbamos a poner... O sea que el equipo directivo se iba a imponer y a decirles “váis a hacer ésto”. Simplemente, le mostramos el programa de trabajo y ahora encájate tú como quieras. Este es nuestro modelo, trabajamos así, de esta manera. Ahora, tú, como uno más del centro, pues ahora te implicas... en el grado en el que te puedes implicar. O puedes decir: estamos en un centro... orientadores tenemos.... hemos tenido uno durante tres años, ahora tenemos otra, que está de baja y tenemos a otra... y en seguida, no sé por qué... Le explicamos: mira esto es así y empezamos a funcionar. Y lo hacemos con todo el munco, o sea, que no... no hay problema en ese sentido. Pero, al principio, cuando vienen, lo primero que te preguntan... en este caso, este año, que vino el nuevo,... me preguntaba el horario, cómo se distribuían las tardes, qué no sé qué, tal... Que como es una estructura de centro de Secundaria, quiere saber por dónde va... por dónde va la bola. O sea, yo quiero estar por donde os movéis vosotros, los plazos cuándo son... dime, porque si no me interesa, me cambio y me voy a otro centro, porque vengo de Secundaria... Este precisamente viene de Secundaria. Entonces... pues estos son planteamientos, incluso mejores... es decir, que se planteen antes... es una persona, por lo menos que... que puede elegir un puesto de trabajo que venga a gusto y que sep las condiciones. Porque me acuerdo que me llamaba antes de esto y decía: mira, yo quiero tu plaza, quiero saber cómo es, tal... pues también un poco, informarse de cómo va. He hablado mucho, perdonad.
- Yo, antes he dicho que iba a hacer un pequeño comentario. Estoy de acuerdo contigo en que el modelo de orientación que planteaban (inaudible)... el modelo anterior hemos dicho que era malo porque hemos visto la parte mala. Hemos dicho que iban a los colegios... y aparte que cada año era uno distinto. No había continuidad y eso era un auténtico problema. O sea, no había una implicación, por parte de ese profesional en el centro porque sabía que al año siguiente iba a estar en otro sitio. Y era bueno en el sentido de que había trabajo de equipo. Había trabajo de equipo. Yo... a la orientadora que tengo, que por suerte lleva con nosotros ya... desde el cuarto curso —y espero que continúe, porque es muy buena, todo hay que decirlo, porque se implica, ¿eh?—ella se queja de esto. De haber perdido eh... ese trabajo de equipo. Bien es cierto que desde los CEPs, al menos el CEP de Ocaña, procuran reunirlos de forma asidua, tienen sus contactos, o sea que... sí, sí se pierde esa conciencia de equipo como tal, pero digamos que ahora se amplía la riqueza en cuanto que son muchos más los orientadores y las orientadoras, porque hay más orientadoras, todo hay que decirlo...
- ...en el antiguo éramos más...

- ...
- ...lo mismo que dice... perdona,... casi todas son orientadoras. Y eso tiene una explicación...
- ¿Tu qué explicación le ves?
- Un pequeño matiz... Fernando, quiero añadir un pequeño matiz...
- No, yo soy Pepe, Fernando es el colegio...
- Ah, el colegio...
- El instituto...
- Perdona, Pepe... Eh... De igual forma que yo creo, pero firmemente, en lo que es un trabajo de equipo, empezando por el equipo directivo,... sí es cierto que en el SOED (¿?) esa interinidad que tenían, eh... aquéllos compañeros que llevaban esa labor, de alguna forma, entenderme lo que voy a decir, de alguna forma no había un control que decíamos antes. No había un control, es decir... ¿quién controlaba a esa gente? Si hoy voy a este pueblo, mañana voy a aquél y pasao voy al otro, o sea... mi trabajo era difuso. Y era muy fácil, y entenderme...
- ...escaquearse...
- ...escaquearse. ¿Vale? Era muy fácil escaquearse. Y no estoy haciendo una crítica,...
- Es muy difícil centrarse, también.
- Eso es, eso es. Si llevabas mil colegios y tenías en cada colegio ocho o diez niños, no sé cuántos maestros o profesores, pues aquéllo era una auténtica locura. Porque era imposible, lo que estábamos diciendo al principio. Y que era inviable que ese... que ese trabajo fuera eficaz. ¿Vale? Y el actual modelo... el hecho de que actualmente estén en los colegios, no solamente permite un control, pero permite un control...
- ...como a todos...
- ...como al resto de compañeros.
- Igual.
- Eh... simplemente, sabemos lo que hacen. Sabemos lo que hacen y... y ¿tú te llamabas?
- Victoriano.

- Victoriano, tú has citado un montón de actividades... digo lo último: creo – creo—que todavía, la presencia de orientadores necesita de un tiempo, de un tiempo, para que, realmente, los maestros sepamos eh... la cantidad de cosas en las que nos pueden ayudar. Yo, a la orientadora que yo tengo en el cole se lo digo: tómatelo con paciencia, no te desesperes, poco a poco vamos a ir consiguiendo cosas. Pero da tiempo. Venimos de un modelo en el que hay un concepto de orientación... y llevamos tres años, no llevamos tantos... bueno, pues vamos a ir poco a poco y cuando la gente realmente descubra la cantidad de cosas en las que tú puedes ayudar, ¿eh?, dejarás de ser tú la que diga “oye, que puedo ayudaros” y dirás: “oye, déjame que me organice”... pero hay que dar tiempo. Nosotros todavía estamos en una fase de... de... ¿qué es eso de la orientación?
- Y luego el tema de la coordinación, que hablábais,... se sigue hablando, entre orientadores. En Alcázar...
- Sí, aquí también.
- ...y pienso que es importante porque hay muchas...
- Sí, eso es cierto...
- ...pero no tienen ni mucho menos el nivel que había antes, cuando el equipo se reunía...
- ...claro, pero el equipo...
- ...cuando el equipo era serio, y se reunía y tenía un plan de trabajo. Y toda una mañana estaban viendo casos, poniendo en común casos que tenían en los centros.
- No, ahora se reúnen...
- Investigando sobre los alumnos...
- ...
- Pero ahora llegan mucho más...
- Sí, si estoy de acuerdo...
- ...
- ...y está claro que hacían falta recursos y hacía falta que los orientadores estuvieran en los centros. Y yo he dicho también que el modelo me gusta, pero que hay cosas mejorables.
- Sí, sí.

- Por supuesto, por supuesto que... que está muy bien, y yo estoy viendo la percepción que tenéis vosotros... Hay un... o sea, por terminar con los inconvenientes, hay un pequeño inconveniente. Tú has dicho que el modelo SOED tenía alguna virtud. Y en mi opinión, una de las virtudes que en mi opinión tenía, aunque a lo mejor no es imprescindible, es que todas las personas que pasaban a orientación escolar habían trabajado en la escuela. Es decir: tenían experiencia didáctica directa.
- En los SOED no...
- ...
- No, no, no... Eso fue en unas oposiciones ya en el año... ya 84, que se ampliaron...
- Estoy hablando del principio...
- Ah...
- El SOED se crea en el 77.
- Ya, pero desde el 77 al 84...
- Entonces, yo, por ejemplo, entro en el SOED en el 90 y puedo entrar en el SOED en el 90 porque tengo más de 5 años –me parece que eran cinco, no sé si eran 5 ó 10—de experiencia docente. Entonces... segundo: entras en el SOED y tienes un equipo. Yo cuando empiezo como orientador, cuando empiezo a trabajar como orientador, tengo un compañero que me guía. Tengo un tutor en mis primeros momentos. Que me ayuda en el inicio de las tareas. No lo digo como modelo al que debamos retornar, lo digo como posibles eh... cositas que mejorarían el modelo actual. Ahora mismo, en este momento, hay orientadores muy jovencitos con la carrera de psicología o pedagogía recién terminada, que o aprueban la oposición o les dan la interinidad y pueden entrar en un colegio cuando no conocen, realmente, nada del funcionamiento. Se encuentra ahí con problemas. Entonces, no sé si podríamos prever algún sistema para facilitar esa integración. Entonces...
- (Casi inaudible, es muy probable que no pueda transcribir con exactitud) Mira, yo me presento, porque... llevo muchos años de directora y este año he hecho las oposiciones para orientadora, con lo cual (...) estoy castigada de directora...
- ...¿estás castigada?
- Si, estoy castigada de directora porque por cuestiones ¿europeas? no me dejan incorporarme a mi puesto. Pero el año que viene ya sí que lo tengo que hacer. Entonces,... la visión que yo tengo del nuevo modelo de orientación, a lo mejor tiene un sesgo a lo mejor desde el punto de vista de los maestros. Entonces quería decir varias cosas. De todo lo anterior y de lo que hay ahora... Lo que hay ahora es muy mejorable en varios aspectos. Primero, la creación de plazas, pero... pero fundamental desde la Consejería y desde la Administración. (...)...y

el peso específico de la educación especial en la escuela... (...) hasta que se entera la orientadora que viene no se entera...

- Un trimestre...
- ...no llega ni una... Eso por una parte. Luego, por otra parte, yo creo que la administración debería mejorar el sistema de equiparación entre orientadores y (...) ...porque la gente va... porque vamos a ser claros: cuando te llegan a un centro (...) [supongo que habla de que hacen funciones que no les son propias. Es inaudible en absoluto]...
- Cuidado, cuidado... No es así...
- ...y que para colmo hay muchos...
- No es así: de cinco horas en vez de veinticinco.
- Bueno, pero que muchos, además están haciendo recreos... (...) incluso por horarios... incluso tienen que hacer cosas que no deben...
- Pero recreos también hacen los de Secundaria...
- Que yo... que yo... Yo hablo desde el punto de vista del director.
- Es que... ¿a qué cosas te refieres con “que no deben hacer”?
- No que no deben hacer: sí deben hacer, porque deben implicarse en la vida del colegio (...) no es la palabra adecuada...
- ...no, no, no...
- ...yo lo que creo es que deben implicarse en la vida del colegio y que sobre todo deberían tener una estabilidad, tener una coordinación máxima, con... (...) Luego, por otro lado...

E: Probablemente se debiera tratar el tema este... bueno, lógicamente, de cuál es la implicación que deben tener en los centros...

- ...vale. Y luego, por otra parte, creo que también al servicio de orientación... debería de estar muy apoyado por los (...) del centro. Porque yo hablo desde el centro y a lo mejor tengo ese sesgo. Dependiendo del tutor que haya, son todos (...) ...todos son orientadores. (...) ...este es hiperactivo, este es ¿clh? este es no sé qué... Ese grupo llega al año siguiente con otro tutor y (...)... vamos a ver qué pasa,...
- Del tutor.
- Eso es un problema...
- Eso es un problema del tutor. Evidentemente.

- Claro.
- Pero es una realidad, que nos está ocurriendo...
- ...
- ...está en la línea de lo que decía el compañero...
- ...es una realidad... que se responsabiliza al orientador excesivamente en algunos momentos...
- Claro, es que en el sistema anterior, cuando un niño era de educación especial, estos señores le ponían la etiqueta y lo echaban de la clase...
- ...seguimos, seguimos...
- ...entonces, claro, hehe, el sistema ese...
- Pero lo que hay ahora, tampoco: a mí que me digan lo que tengo que hacer con este niño...
- Peroe stamos en la línea de Jesús Alberto. Y es que las funciones están por delimitar. En cambio en Secundaria está todo más claro. Cuando llegamos... claro, en Secundaria cuando llegamos a los centros éramos los “paquistaníes”

E: ¿Paquistaníes?

- “Paquistán” estos...
- ...“paquistán estos, sí...” Sin embargo ya llevamos mucho tiempo en el departamento... y las funciones se han ido asentando.
- Bueno, yo... yo me presento, jaja...Me llamo Lola Sauquillo, soy directora del Instituto (...) de Valmojado.
- Tú has sido asesora, ¿verdad?
- Sí. En tiempos. Cuando salió la Ley de Integración.
- Yo fui Coordinador Provincial.
- Ah...
- Entonces... entonces mi plaza también es la de orientación en mi centro. Mi centro tiene 10 años. Había un director y en la siguiente convocatoria me animaron a presentarme. Llevo... este es el noveno año en la dirección. Eh... Cambios que yo he notado... porque tú has dicho que nos situásemos dónde estábamos...



E: Sí, a mí me interesaba ver en ese primer plano, que se han puesto muchas cosas encima de la mesa, los motivos que vosotros, como directores y directoras, creéis que tenía la Administración detrás para que dijera “cambio el modelo”.

- Desde mi punto de vista está clarísimo. Han salido demasiadas cosas aquí... Es decir: una persona que va a un centro un día a la semana --¡un día a la semana en el mejor de los casos! si era centro preferente, porque si no era centro preferente podía ser una vez cada quince días o una vez al mes—desde luego no se hace con el centro. La educación, si por algún sitio va en este momento es por que... el núcleo es la comunidad. La escuela no tiene respuestas para todo, entonces tenemos que crear núcleos educativos comunitarios. Evidentemente, el primer núcleo, en el centro, es el propio centro. Si una persona llega como algo ajeno... No eran valorados, en general, no eran valorados, las personas de los...
- Mal valorados...
- ...eran muy mal valorados. ¿Y por qué eran muy mal valorados? Pues porque no podían hacer casi nada ni los buenos. Quiero decir, llegaban allí, les decían: “tienes que evaluarme séis, cinco”... hacer una evaluación psico-pedagógica implica mucho: implica una reunión con la familia, una reunión con los profesores... implica la observación del niño... Es que no les daba tiempo. No podían, era imposible. Eso unido a que hoy estaban aquí, mañana allí: era un desconcierto completo. ¿Qué tuvimos que hacer en nuestro centro? O sea, ¿qué medidas pusimos en marcha en nuestro centro? Pues cuando llegaban los chavales... a veces nos venían dos con necesidades educativas especiales, entonces, antes de la evaluación cero, nos decían “oye, este niño no entiende nada”. Entonces les aplicábamos una prueba diagnóstica. Una prueba de barrido. Y una vez que les aplicábamos esa prueba, si los valores que nos daba eran muy bajos, entonces se hacía en un centro la evaluación psico-pedagógica. Eh... es complicadísimo decirle a los doce o trece años a una familia: “mire usted, su hijo tiene una deficiencia. No es que no sea... no es que sea vago, no es que no aprenda por desinterés, es que es un niño que tiene dificultades de comprensión”. Eso es durísimo decírselo a la familia a los trece años. En la filosofía de la LOGSE, hay algo que está clarísimo y es que uno de los puntos fundamentales de evaluación... o sea, de los servicios de orientación o de las actuaciones de los servicios de orientación, era la detección temprana. Para poder ofrecerle al niño las ayudas necesarias para tal... Ya hubo ahí un cambio de concepción de lo que era la orientación. No es que el niño sea deficiente, sino que la escuela tiene que aportar a cada niño aquello que necesita. Entonces, detectar lo que cada niño necesita, era fundamental. Era imposible que se hiciera en la escuela Primaria con ese servicio. Es verdad, tienes razón, que el hecho de ser equipos, si los equipos funcionaban... Yo visité un equipo que había coordinado (...) en Cataluña. Con una organización fenomenal. Claro, aquél equipo funcionaba, eso era una riqueza impresionante. Pero lo que estaba ocurriendo es que, a lo mejor, había equipos donde no había tampoco nadie con tantísima experiencia. Donde entró gente... porque me parece que el primer Tribunal de Oposición, que entonces eran laborales... de orientadores, que entonces eran laborales, me parece que se hizo en el año 85 u 86, no me... no recuerdo bien pero...

- La época de los multis...
- ...eso es... Los equipos multiprofesionales. Entonces allí entraba gente que no tenía ninguna experiencia de alumnado y se conformaban en equipo. En equipo sí tenía...
- Yo no he dicho eso, ¿eh? He dicho “si tenía”...
- Sí, es verdad. Entonces había ahí como dos... dos cosas en paralelo. De repente unificaron a todos mediante una prueba que...
- ...
- ...sí, vamos, que se lo regalaron. Así de claro. Bueno... y les unificaron. Entonces sí es verdad que cuando había gente con experiencia podía aportar. ¿Qué problema tiene ahora...? Bueno, ¿qué ventajas tiene? Evidentemente, que el orientador es una persona más de ese claustro. Es una persona que forma parte del equipo, si es que nos creemos —yo me lo creo— que cada centro tiene que tener un proyecto. Y que ese proyecto es fundamental. En ese proyecto tienen que estar implicados todos. En mi caso todos los departamentos. Entonces, primera ventaja: que esa persona forma parte del claustro. ¿Qué ventaja tiene en los centros de Primaria? Que forman parte del equipo. Lo habéis dicho: conocen a los profesores, conocen a las familias, conocen a los niños, y las actuaciones se pueden poner en marcha. Como decía Marchesi, por aproximaciones sucesivas. Que tampoco vamos a ir en el primero, en el segundo año, llegar a la excelencia. Dios me libre. Se van dando pasitos. Bien. ¿Qué... qué posible desventaja tiene? Que están un poco más aislados. Bueno, pues para eso hay dos actuaciones que me parecen fundamentales. Por una parte, las reuniones de zona, porque hay una zonificación, es decir... no se les lanza a la aventura, sino que hay una zonificación e, incluso, en los CEPs, están poniendo, en todos, una persona, un asesor de orientación, además de los de cada delegación. En cada delegación hay una persona para... para dificultades de este tipo, del otro, bueno... Entonces, eh... ¿qué están haciendo este año, que me parece un pasito más? Están conformando equipos de orientadores, donde están los de Primaria y los de Secundaria. Y entonces, bueno, esos equipos de orientación están conformándose además en equipos para tratar diferentes temas. ¿Qué cosa me parece que es fundamental para que esto salga adelante? Desde luego, el apoyo absoluto de los equipos directivos. Es decir: si el orientador llega al centro y el equipo directivo le pone detrás de una puerta y le dice “tú vete viendo”, ¡no! Hay que... si sabe, se habla con él: “¿qué cosas ves? ¿Cómo lo podemos hacer? Vamos a poner en marcha...”. Y si no sabe, vamos a orientarle, vamos a darle los apoyos. Vamos a favorecer que empiece a trabajar. Me parece mucho más formativo, en ese sentido si... si —si—si contemplamos además, un poco, la zonificación. Los equipos directivos tienen una función formadora. No solamente de los equipos de orientación: de todo. Entonces, si nosotros queremos que los departamentos funcionen, tendremos que plantear dónde queremos llegar. Tendremos que plantear, y tendremos que consensuar con ellos a dónde queremos llegar. Porque si no consensuamos a dónde queremos llegar, pues uno puede tener treinta años de experiencia... o sea: no. Tienes un año de experiencia repetido treinta veces. Con lo cual, tampoco sirve para nada.

Entonces, a mí me parece que esa labor de equipo es fundamental. Aun en el caso, jaja, en el caso de profes... de orientadores que (...) pero va a dar mucho mejor resultado con apoyo que si le permitimos que vaya y les diga: “A ver: técnicas de estudio. Toma, toma, toma, toma...” y se largue. Ehm... ¿Qué otra ventaja hemos tenido desde los institutos? Nosotros desde el primer año empezamos a tener reuniones... claro, en mi caso es diferente, porque Valmojado es un pueblecito, tiene en su zona varios centros de adscripción de Primaria –que todos vienen a nosotros--, entonces... lo que hicimos desde el principio fue: tenemos dos reuniones los directores, una ahora, a principios de curso, y otra al final para evaluar. Y allí lo que hacemos es coordinar las reuniones por áreas para coordinar las programaciones. Y para llegar un poco a ciertos consensos que son muy difíciles de conseguir en... Pues se reúne el jefe de departamento de Lengua con algún profesor de primero y los profesores del tercer ciclo de Primaria. ¿Qué interesa que se trabaje más en Primaria? Y digo que es difícil de conseguir porque los profesores de Primaria a veces se ven presionados por el nivel de contenidos que tienen que conseguir. Y nos los mandan, intentando... o sea, intentando saber qué es el sujeto y el predicado, pero leen mal. Entonces... eso... esa concepción de la educación la tenemos también entre todos. No ellos, ni nosotros: todos. Igual que nosotros no tenemos que pensar: “como tendrían que saber leer, nosotros no leemos en el instituto, porque ya tienen que saber”: no. Es una co... es un continuo. ¿Qué ventaja ha tenido de cara a la orientación? Que hemos podido hacer también reuniones con los orientadores de cada uno de los centros para, también, organizar actuaciones comunes. Por ejemplo, nosotros, la Carta de Convivencia la estamos coordinando los centros de Primaria y el de Secundaria. ¿Qué nos ocurría antes con respecto a esa coordinación de la orientación? Que nosotros teníamos dos equipos: uno el de Illescas, y otro el de Torrijos. La mitad del alumnado pertenecía al equipo de Illescas y la mitad del alumnado pertenecía al equipo de Torrijos. Cuando mi orientador se quería coordinar con los equipos perdía un montón de tiempo, porque es que se tenía que ir a Illescas, se tenía que ir a Torrijos... Era complicado. Luego esto facilita muchísimo.

E: Hay algunas cosas que no quiero que se me olviden, pero un pco incidiendo... ¿creéis que el modelo ha venido a mejorar o a reforzar esa coordinación entre Primaria, Secundaria...? Lo que estabas planteando...

- Yo creo que eso está pendiente. Por lo menos en mi zona...

E. Por aprovechar un poco...

- Ahora, yo voy a reforzar lo que ha dicho Lola, porque es evidente que tú noo tienes treinta años de una experiencia repetida. O sea... Lo que has dicho es mñas que evidente, ¿no? Yo creo que debe formar parte... yo creo que debería formar parte del equipo directivo. O sea, yo, en mi centro, quiero que la orientadora sea una más del equipo directivo. Y no hay prácticamente ninguna cuestión, que tenga que ver o no tenga que ver con la educación –porque al final tiene todo que ver: hasta los gastos que vamos a hacer—en los que ella tiene que dar su opinión. O sea, es imprescindible que si nosotros tomamos una decisión de un gasto, ella tiene que dar su opinión. Ella tiene que convertirse, además de en un miembro del equipo directivo,... de hecho, ¿eh? de hecho, legalmente

parece que no... que no es necesario... pero de hecho, sí. Además tiene que ser la coordinadora, lógicamente, efectiva del equipo de orientación y de apoyo. Por ejemplo, en nuestro centro, nosotros tenemos dos logopedas, tenemos dos ATEs, tenemos una fisioterapeuta, tenemos una trabajadora social a una quinta parte —una vez por semana— y una PT. Bueno, y luego están todos los tutores. Entonces, este año, uno de los objetivos que nos hemos marcado para el año es potenciar desde el equipo de orientación y de apoyo las medidas ordinarias de atención a la diversidad. Las medidas ordinarias. Porque, claro, la medida... la única medida que requiere un niño es que me lo quiten de encima y hemos utilizado al que se nos ha puesto por allí a mano, para sacarlo. Pero claro, eso es un disparate que no habrá que... ni... vamos... ni perder el tiempo, ni un segundo más en decirlo, ¿no? Entonces, claro... Pero, claro, para que el orientador tenga una... una... una fuerza moral, una fuerza moral, es necesario que sea uno más. Tiene que ser uno más. O sea, yo... ¿que da Educación Física? Pues hombre, si de esa manera es visto como uno más... me parece formidable. Lo digo sinceramente. O sea: ¿tiene que, forzosamente, dar la Educación Física? No. Pero tiene que hacer lo que tenga que hacer para que tenga una autoridad moral. Porque, hombre, si está allí como un extraterrestre, como un marciano, pues ya me contarás quién va a recurrir a él. O sea: absolutamente nadie, ¿no? Entonces yo... a mí... perdonad: a mí me ha venido dios a ver con la orientadora que tenemos. Me ha venido dios a ver. Independientemente... o sea... y... y... y estoy muy a gusto con ella. Pero es que, aunque no lo estuviera,... aunque no lo estuviera, quien hubiera llegado hubiera sido susceptible de hacerle ver de qué manera puede ser útil al centro y sentirse a gusto y ser valorada por los demás, etc., etc.,... O sea, en mi centro ha pasado... o sea, no pretendo... no me quiero poner como modelo... pero desde luego estamos en la línea de parecer, lo que he dicho antes,... a ser todo lo contrario: uno más. O sea, la gente va a pedirle consejo, a pedirle ayuda, porque además tiene capacidad de decisión. Porque donde... los horarios, por ejemplo, los horarios de todo el equipo de apoyo —o sea, de la ATE, más los dos logopedas...— el jefe de estudios apoya lo que decide la orientadora. o sea, es que no puede ser de otra manera, ni director ni pastelero... o sea... con firmar, en eso, probablemente ya tenga suficiente, si funciona eso así, ¿no? Entonces... o sea, en ese sentido, a mí me parece que lo más importante es que aparte de que sea uno más, sea visto como alguien que está en el tajo. En el tajo, no en el río Tajo, quiero decir... trabajando allí, tal...

- Nadie lo discute...
- Ya... entonces, claro, lo que teníamos antes es que... para nada, para nada, para nada... O sea, yo... no quiero... no quiero que se me mal... o sea yo estaba muy en contra en aquella época de cómo funcionaban... de los equipos de orientación. No quiero que se me note demasiado porque, en fin, yo no tengo nada personal contra ellos, pero aquéllo no funcionaba. Lo que sí yo echo de menos ahora mismo es que tendría que haber, yo creo, unos equipos especializados en determinadas funciones que son necesarias y no se tienen. Por ejemplo: a los colegios de Educación Especial no puede llegar aquél que a cada orientador le da por catalogarlo como del colegio de Educación Especial (...)... eso no puede ser. No puede ser. O sea, para que haya una unidad de funcionamiento tendría que haber un equipo que interpretase cómo es esa unidad. No puede ser que en mi centro, que en cuanto alguien tenga la más mínima discapacidad me lo

mandan allí y en el centro de al lado, no. No puede ser eso, tiene que haber unos criterios, y eso... yo creo que tendría que haber un equipo especializado. Al menos en esa función. Los centros ADIs... que podrían haber... Esto es un desastre. O sea, yo no... o sea, eso sí que... O sea: yo no sé lo que es. O sea: yo, me lo han dicho no sé cuántas veces y yo no consigo memorizar qué es. Es más...

- A mí me suena a zumo de limón...
- Jajajaja...
- ...pero yo le he preguntado a gente y no lo sabe nadie. O sea, nadie sabe... yo estoy buscando quién se ha beneficiado, en algún momento, de ese... de ese, en fin... de ese...
- ...¿organismo? jajajajaja...
- ...tienes que confiar en el modelo...
- ...yo he estado buscando alguien que sepa de qué va eso. Yo no lo he encontrado. O sea, os aseguro que en cuanto... Y me gustaría que me dijerais... Sobre todo para ver si lo hacemos... si le habéis encontrado alguna función. O sea, si os ha llegado el servicio ese, de alguna manera. O sea, yo, en mi caso, insisto en que yo he preguntado a mucha gente y no he conseguido ninguna persona que me diga: “a mí me ha ayudado en esto”. O “me he enterado de que a esta persona le ayudaron... o ha servido para esto”. No lo conozco. No lo conozco. Y... Y bueno, pues... eh... otra cosa que está... En las funciones que puede tener el equipo de orientación: pues por ejemplo, nosotros llevamos tiempo viendo como una necesidad el hacer protocolos de acogida, ¿eh? a alumnos, profesores y tal... y es una tarea que me parece que cae muy en ellos, ¿no? O sea, en general en el equipo de apoyo y coordinados por el orientador o la orientadora.
- Yo...
- ...
- ...coincido plenamente en que deben estar apoyados por los equipos directivos,...
- ...esa es la doctrina, ¿verdad? jajajaja...
- ...los primeros que tenemos que creernos todo lo de la orientación somos los equipos directivos, ¿eh?... Y tener un conocimiento,...mh... lo más exacto posible de cuáles son sus verdaderas funciones.

E: ¿Tienen claras sus funciones?

- Yo, desde luego, sí...
- Eh...

- Yo creo que también...
- ...
- ...pero a nivel de profesorado...
- ...yo también, pero hay mucha gente que no tiene...
- Pero ese es nuestro papel, ¿eh?
- Pero apra eso hay que sentarnos, a principio de curso y decir: este año... la memoria que hemos hecho en junio, ¿eh? tiene una serie de necesidades o cosas a mejorar. Vamos a sentarnos. Y te tienes que sentar con la orientadora y con el equipo de orientación, con PT, con la L y con la H y con quien sea...
- ...
- ...un momentito... antes tú decías: hacen funciones,...eh... o “este niño: al orientador, a la orientadora”... Es que el profesorado tiene que conocer también otras medidas previas...
- ...efectivamente...
- ...¿eh? de atención a la diversidad. Y eso también estaría en los equipos directivos.
- Bueno, son todas, hasta que se tome alguna, por parte de quien tiene autoridad para hacerlo. Pero también el tutor: todos...
- ...una última cosa: yo añadiría que los orientadores tuviesen experiencia... de algo. Porque estaría en el tajo, ¿o no?
- Sí...
- ...pues ya está.
- ...yo quería decirte varias cosas.
- ...perdona: que la deben de tener...
- ...
- ...para que entiendadn, para que entiendadn...
- ...es completamente diferente, ¿eh? Yo ahora me pongo en el puesto, ahora mismo,... Te doy la razón en todo lo que has comentado. Pero... corregidme si me equivoco: hasta hace un año no podían ni siquiera presentarse a Director.
- Ni formar parte del Consejo Escolar.

- ...pero es que ni siquiera podían presentarse a director... presentar un proyecto, si hay un orientador que está destinado, fijo, en un colegio, depende de la localidad, conoce a todos, ¿por qué no tiene derecho a presentarse...
- ...Bueno, pero eso es un desarrollo normativo que ha llegado cuando ha llegado...
- ...
- ...en los institutos desde luego, sí, porque yo soy ya desde hace 9 años...
- ...
- ...pero si es que no les ha dado tiempo...
- ...en primaria...
- ...claro, claro... es que va por donde va...
- ...por otra parte, a este respecto, eh... La región, CLM, se... se intenta ver como un ámbito unitario, y la verdad es que la zona norte de Guadalajara, en relación con lo que estás contando... es que es otro mundo. Para empezar: todo lo que ha comentado Lola...

#### *FIN DE LA PRIMERA CARA*

- ...unitaria, que dependen de un grupo poblacional muy pequeño. Yo, por ejemplo, llevo niños en taxi, porque no pueden bajar al pueblo (¿?) entonces... En mi centro sí que se ha avanzado mucho en el sentido en que sí hay... el CEP tiene dos orientadores para toda la zona. Y aparece, como ella comentaba, como un extraterrestre, una vez a la semana. Porque desde ¿Cantaloja? hasta ¿Ugalde? hay casi dos horas, entonces va una vez a la semana. Y se les sigue percibiendo en ese sentido. Y luego hay una cosa también, que en cada... en cada CRA, en cada Centro Rural Agrupado, tiene que haber un orientador que atienda a los ¿pueblos? Y no el núcleo, el Centro de Profesores, tenga que ir a los pueblos a... porque la dispersión geográfica es... terrible. Y es que cuando hablamos de zona rural y a mí, por ejemplo, me hablan de estos pueblos de Toledo... que me parecen Nueva York, comparado con... con lo que tenemos allí, ¿no? Luego...eh... es fundamental, ¿no? seguir mejorando y trabajando la conexión (...) al niño de la zona rural hay que facilitarle, informarle... (...) muchísimo, y eso es del orientador, fundamentalmente, hasta secundaria. Porque vienen de unos pueblos...
- ...
- ...si muchos no saben ni dónde están. (...) que no saben... vamos, que les tienen que enseñar...

- ...perdóname, con lo que no estoy de acuerdo es con que eso sea una función exclusiva del orientador...
- ...Noo...
- A ver si me entiendes...
- ...no digo una función exclusiva. He dicho “fundamental” el orientador, porque es el que está conexas con el centro... eh... el centro principal. Por ejemplo, al instituto de Sigüenza te aparecen colegios... pero esos colegios, a su vez, son Centros Rurales Agrupados que tienen, a su vez, otros colegios,... entonces, a un niño, que está acostumbrado a estar en una unidad con su maestro que parece su padre, con otros cuatro más, de repente le llega un transporte público de una zona... una hora de camino y le llevas a Sigüenza es como si de repente lo mandarás a Manhattan. Viene completamente... Y mucha parte del trayecto escolar del primer año, viene porque esos niños necesitan de un período de adaptación, de orientación, o de... vigilancias (¿?) constantes y allí los orientadores hacen un papel fundamental. Por supuesto, coordinados con el instituto. Nosotros... yo... hemos tenido de todo. Como nuestra plaza es de estas (...) hemos tenido de todo. Gente que se ha implicado muchísimo y gente... pues que no. A mí me parece la clave la estabilidad. Nosotros tenemos un problema (¿político?) que todo lo que viene viene a través del Episcopado, viene a través del Obispado de Sigüenza (¿?) y entonces te vienen en unas condiciones que los tutores a veces parecen... parecen super-Nanny. Y el orientador es fundamental, porque en un colegio, por ejemplo, de (...) de doscientos alumnos (...) entonces te aparece la... la... entonces es un centro que siempre está trabajando, constantemente, en el tema de la inmigración, en el tema de la comunidad interna, todo eso... Y yo echo de menos una estabilidad del orientador con esos proyectos de innovación y de... es pieza clave. Entonces, eh... hemos tenido gente que se ha implicado muchísimo y eso se ha notado... Cuando el orientador se ha implicado (...)...

E: Claro, da la sensación de que las funciones del orientador... ¿dónde están? ¿No hay normativa que las regule? Es decir...

- ...
- ...lo que ocurre es que depende de la persona...

E: Eso...eso... ¿cómo lleva a cabo...? ¿Esas funciones cómo se plasman...?

- Nosotros lo de los orientadores tenemos que sacarlo de la profesionalidad... eh... nuestra... O sea, de verdad, porque yo creo que ha llegado un momento en el que el servicio de orientación está bastante (...¿menospreciado?) de verdad...
- Hay una cosa: yo me siento poco disciplinado. Porque tú preguntabas sobre el motivo que había llevado a la Administración... y no te hemos dicho nada de eso, eh... Yo ahí tengo una duda. Porque el motivo, evidentemente, ha de ser mejorar los recursos de orientación y acercar, el segundo nivel, el especialista, a los centros de Primaria (...). Ese podría ser el motivo. Sería realmente mejorar el



modelo, completarlo, con esos tres niveles, como tenía previsto la LOGSE y bueno, pues acercamos... Pero yo sé que a veces estas decisiones tan importantes se toman por motivos que a lo mejor no son tan importantes. ¿Son producto de una reflexión a largo plazo y de un camino...? Y es extraño que se tome la decisión de disolver los equipos y de crear las comunidades de orientación en el año 2005, cuando poco más de un año antes se ha publicado la Orden de funcionamiento de los equipos. Con lo cual yo... o no sé cuál sería el motivo de la Administración, pero sí observo un cambio de rumbo. Un cambio de rumbo, digamos, en... en muy poco tiempo. No sé el motivo. Lo otro es... decía el compañero que tenía que ser uno más, el orientador, en el centro. Yo estoy de acuerdo...

- Yo también.
- ...tiene que sentir que pertenece al claustro. Pero orientando, es decir: lo que yo no puedo... no es positivo para el centro, es que una persona que está allí con unas funciones —que ahora si queréis hablamos de ellas— se gane... se gane su peresencia en el claustro porque hace bien otra cosa. No sé si me explico.
- Sí, sí.
- No: es que es el orientador del centro. Y estamos hablando mucho...
- Y las sustituciones.
- ...y estamos hablando mucho del segundo nivel de la orientación. Creo que también el compañero abría el melón por otro sitio. El orientador sólo está en el segundo nivel. Y estamos hablando de tres niveles. Ya hemos tocado un pelín el centro ADI, que creo que volveremos... jaja... Y el primero...

E: Que sería el tercer nivel...

- ...y el primero, que es la tutoría en el aula, que es básico, es fundamental. A mí me parece el elemento más importante de todo el montaje. Siempre en combinación con el segundo nivel. (...) Eh... no sé si iremos por ahí...
- Pues yo creo que... meterle en el equipo directivo... yo, hoy por hoy no lo veo. No lo veo como miembro de un equipo directivo. Yo lo veo como una persona con una enorme importancia en el centro. De hecho, el equipo directivo tiene sus reuniones y si el equipo directivo verdaderamente asume esa función de liderazgo pedagógico que no se les cae de la boca a los de la Administración, y que yo la quiero asumir, pues resulta que... mh... le da importancia a dos instancias para que... O sea: yo creo que un centro tiene que estar informado y todo el mundo tiene que trabajar en la misma línea. Y para eso los centros, los de Secundaria al menos, tenemos dos instancias impresionantemente importantes. Una, la (¿CCP?) y ahí es donde se toman las decisiones. Donde se toman las decisiones... se discute. Se discute. Se discute. A veces, hasta se toman las decisiones. Porque hay decisiones que son de coordinación pedagógica, y tal... Pero hay momentos en que no se puede y, evidentemente, esto tiene que tomar... cumplir con su función. Pero...

- ...
- ...ya, pero la CCP (¿?) avanza el trabajo del claustro. Si se lleva una idea a la CCP, se trabaja en los departamentos, se vuelve a la CCP y allí se aprueba, cuando tú la planteas al claustro no tienes cinco horas de discusión. Entonces, nosotros funcionamos así. Como el orientador está en la CCP, ahí es donde puede hablar. Luego hay una serie de cuestiones que depende un poco... La iniciativa puede venir del departamento de orientación, puede venir de dirección o puede venir de cualquier otro departamento. Por ejemplo, nosotros llevamos trabajando en ámbitos... en Primero de ESO, pues me parece que ya son seis años. Por supuesto, con definitivos. Que en este momento están dando un montón de profesores, es decir, de jefes de departamento, eh... están dando el ámbito en 1º de ESO. Este año hemos decidido que las Ciencias Sociales y la Ciudadanía de 2º la de el mismo profesor. Pues porque nos parece que... que tiene todo el sentido. Y eso ha originado problemas, porque los de Latín querían asum... perdón, los de... Filosofía querían asumirlo. Y yo dije: “lo siento, pero aquí sí que es una decisión nuestra”. Eh... este año estamos intentando algo tan difícil –jeje—dentro de secundaria, como modificar la metodología, por el procedimiento de poner dos profesores en el aula. Es decir: nuestros chavales no salen a... sino que se quedan en... Y tenemos dos profesores en el aula. Eso no quiere decir que en determinados momentos no puedan recibir u apoyo fuera del aula. ¿No?...
- Eso está justificado.
- ...sí... y no me rasgo las vestiduras, es decir: aquí se hace y tal... Y este año, por ejemplo, con el aula de Convivencia, la hemos cambiado. ¿Quién está coordinando...? Bueno: hemos cambiado... hemos convertido el aula de convivencia en dos espacios: aula de reflexión y aula de trabajo. Entonces en el aula de reflexión es donde ocupamos las horas estas que nos dan... no sé si vosotros tenéis aula de convivencia... Entonces nos dan dos profesores para el aula de convivencia. Esos profesores tienen una hora lectiva para dedicarse a eso. Y esos profesores... hemos formado un grupo con ellos para que reflexionen, para que trabajen, para que creen materiales, para ver qué... qué salida da. Y la otra hora de trabajo se cubre con una guardia. ¿Quién está coordinando el grupo del aula de reflexión? Pues no lo está coordinando la orientadora. Porque la convivencia en el centro, nosotros entendemos que es... o sea que... que... compete a todos los departamentos. Y en el momento en que ese trabajo lo coordine la orientadora, los demás dicen: “eso es de orientación”. No, no. La convivencia es de todos. Y lo está coordinando otra profesora. Pero, ¿qué se hace en paralelo con esto? Pues estamos haciendo... estamos poniendo en marcha una serie de medidas de mediación entre iguales, mediación entre profesores y alumnos y tal, y claro, eso sí que es función de la orientadora. Eh... llegar a esta... O sea: llegar a tomar estas medidas, estas decisiones... no pueden ser que la orientadora diga: “voy a hacer ésto, o voy a hacer aquéllo”. No. Eso se tiene que plantear y para eso tenemos una reunión semanal. Porque me niego a asumir más trabajo del que podamos sacar adelante. Hacer un proyecto perfecto es muy fácil en el papel. Pero yo no quiero trabajar sobre... ilusiones. Entonces, la orientadora forma parte de la CCP, y la orientadora tiene todas las semanas

una reunión con el equipo directivo. Y la orientadora tiene las mismas reuniones con los orientadores de los centros de la zona que tienen el resto de los departamentos. Y además están coordinados por su parte. Eh... una era la CCP, y otra, el trabajo con los tutores, con quienes tienen una reunión todas las semanas. ¿Qué problema hemos tenido con eso? Pues nuestro centro es rural, muy rural, pero está en el límite con Madrid, con unos problemas terribles, pues porque la población tiene un desarraigo horroroso, hay gente que baja de Madrid, porque los pisos son más baratos, familias desestructuradas, inmigración... todos esos problemas que podéis conocer... como los del corredor del Henares para los de Guadalajara. ¿Qué es lo que ocurre? Pues que ahí tenemos que dar una serie de respuestas. Y las respuestas tienen que estar coordinadas. Es decir, que el orientador tiene una importancia impresionante en el equipo y es el equipo... el equipo general, el equipo docente. Y no sólo el equipo docente, sino el equipo como comunidad. Y vamos a ver si ahora con esto de las... de los consejos escolares de localidad conseguimos atraer a los servicios sociales un poquito más, coordinar a los servicios de los Ayuntamientos, y dar una respuesta efectiva, porque el centro no tiene todas las respuestas. Nosotros tenemos un aula específica de Educación Especial. Cerrada. Bueno, semi-cerrada. Porque estimábamos: de Valmojado al centro de Toledo hay cuarentaytantos kilómetros por carreteras secundarias. A Talavera hay ochenta... Estimamos que si estos chavales estuviesen en el centro con los compañeros de su barrio, con los compañeros de su pueblo, con sus hermanos, iba a ser mucho más productivo que si tuvieras que mandarlos allí. ¿Cómo lo hemos focalizado? Pues, claro, la orientadora dirige todo ese trabajo. Con los PTs, ALs, etc. Pues hemos montado una cocina, van un día a la compra, vienen y hacen su comidita, tienen un taller de tecnología para ellos solos, hacen educación básica, hacen educación física, y en aquellas materias que nos parece conveniente que den con sus grupos de referencia, pues... en educación física algunos se unen al grupo, en Plástica, en Música... Es decir, intentamos dar una respuesta global. Y es que es la única forma...

- Sí, sí...
- ...La única forma es dar una respuesta global. Y el orientador ahí tiene su papel. Que no es el del equipo directivo. Es otro. Es decir, el liderazgo lo tiene que ejercer el equipo directivo. Y todo aquél que tenga liderazgo para aportar. Y tienen lugares para hacer aportaciones. y tiene como lugar fundamental la CCP. Y tiene su propio departamento. Me he extendido un poco, perdonad...
- No, no...
- Nosotros, con relación a lo que decías del (...) Municipal, nosotros sí tenemos (...) es decir, que trabajamos en coordinación con los servicios sociales del Ayuntamiento. Es más, es un (¿tema?) de coordinación con los centros de barrio. Nuestra orientadora y nuestra PTSC, cuando un problema se transmite al barrio, hay sus reuniones con los servicios sociales que tiene el ayuntamiento de Alcázar en todos los centros de barrio, o sea, que... estaría bien, como habéis comentado, que se extendiera más, que hubiera un mayor nivel de conocimiento del ámbito familiar y de donde tiene que llegar la orientación.

E: Claro que eso, podría ser un cambio organizativo que ha introducido la figura del orientador, ¿no?

- No, pero cuando el Consejo Escolar Municipal...
- ...
- ...nosotros a nivel de barrio tenemos... tenemos un consejo donde se plantean problemas a nivel de localidad, o sea, donde planteamos problemas y propuestas para trabajar cosas que afectan al municipio, y que afectan a nuestros jóvenes, y hay propuestas de muchos grupos de padres, estamos todos representados... pero aparte, al hilo de lo que habías comentado, nosotros también tenemos el ámbito de lo que son los centros de barrio. entonces también tiene su instituto de referencia, también tiene sus orientadores, entonces, cuando nuestro orientador necesita el apoyo externo, lo tiene. Y entonces, bien por teléfono, o se acerca... pero no solamente es eso, nosotros también estamos coordinados con otros centros de atención temprana, de educación especial, hemos trabajado con la ONCE, con Cruz Roja... Es que depende de la casuística el centro se abre y se... dentro de dos años, en nuestra PGA, hay una colaboración en estudio y una propuesta que vamos a tener de otras entidades que quieren trabajar con la comunidad educativa. Hemos trabajado... hemos trabajado hasta con la ONCE cuando hemos tenido un chaval con un problema... con una deficiencia visual.
- Hablábamos de coordinación antes...
- Sí...
- ...en este tema de la orientación. Y me preguntabas por la diferencia entre los dos modelos. No es muy diferente. Ya el compañero decía que no... que dependía de otras cosas. Pero lo que sí es evidente es que la... el nombramiento de los asesores de orientación en los CEPs es por ese motivo: es porque, tal como está hecho el modelo, con sus tres niveles de orientación, con Primaria y Secundaria, tiene que haber alguien que coordine a nivel de zona.
- Sí.
- Y tiene muchísimo papel que desarrollar ahí el asesor de Zona. A la hora de coordinar... no me refiero ya a la hora de oordinar programación... Me refiero a coordinar la orientación en definitiva, entre Primaria y Secundaria. Ahí tiene un papel fundamental.

E: ¿Cómo funciona eso?

- Pues eso funciona de tal modo que el asesor del CEP convoca a los orientadores, tanto de Primaria como de Secundaria de la zona –de la zona de influencia del CEP—y ahora lo están haciendo habitualmente, es decir... se reúnen una vez al mes, y podría darse con más frecuencia, y podría mejorarse el contenido que se da. Porque a veces el contenido es irrelevante. Debería haber diferente temática, o diferentes... porque puede ser una mañana completa de trabajo al mes, que se divida en diferentes temas de trabajo, uno de los cuales podría ser... pues

avances en la orientación y en la investigación de la orientación, otro de los cuales podría ser coordinación exacta entre programas de orientación en Primaria y en Secundaria,...

- Perdona, hay un Plan Provincial...
- Hay un Plan Provincial de Orientación...
- Sí, sí... Bueno: la orientación se realiza en planes regionales, de zona y de centro. Lo único que pasa es que ahí... eso va un poco descabado. Porque se supone que el Plan Regional debería dar criterios para los planes de zona y los planes de centro se incluirían en los planes de zona, pero eso no se hace así, ¿no?
- ...
- ...tenemos poca práctica de coordinación.
- ...lo que pasa es que falta muchísima coordinación...
- ...o sea, cultura de... sí...
- ...tal como está el modelo hace falta mucha.
- Hay muy poca cultura.

E: Claro, cuando yo me refería al tema organizativo, en el caso de Primaria, el modelo permite la incorporación del orientador, en muchos sitios... En Secundaria ya estaban,... Ahí hay que tomar unas decisiones organizativas. ¿Las funciones son muy genéricas? Quiero decir, porque... da la sensación de que cuando yo... hablabas tú y decías “hace ésto, hace aquéllo, allí hace lo otro...”. La sensación que se transmite es que en cada centro el orientador, aun sabie... como son tan genéricas las funciones pues hace un poco lo que... lo que...

- Perdona, es que no. No son tan genéricas. Tienen tres grandes ámbitos de trabajo:...
- Desde el 90, hehehehe....
- ...apoyo al Plan de...

E: ...pregunto...

- Sí: apoyo al Plan de Acción Tutorial, apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje y el Plan de Orientación Vocacional. Y...
- ...pero no ha nacido...
- Ya, pero me da igual... y yo es que mira...
- Te has perdido, ya...

- ...¿si sigo llamando CPR a los CEPs!
- ...jajaja...
- ...y se ha unido este... bueno, desde hace un poquito de tiempo, que ha salido el Plan de Convivencia de CLM, se han unido un poco todos los aspectos de convivencia. Que no es que sean responsabilidad exclusiva del... del...orientador, pero que es una de sus funciones también importante.
- Las funciones del orientador de segundo nivel y del primero y del tercero están en el Real Decreto, en el 43, ¿no? Y la última de ellas, en el Decreto, de las funciones del orientador, es el asesoramiento a la Administración educativa.
- Ya.
- ...recogida como la última de todas esas funciones, ¿no? Pero las funciones se van decantando y un problema del modelo, del modelo de que un orientador esté en un centro, que hablábamos antes, es la soledad del orientador. El orientador es el único con ese perfil en el centro. Entonces... En un departamento de... de Sociales, o de Historia, pues tiene varios profesores, que intercambian experiencias, que intercambian... y el orientador corre a veces el peligro —que hay que salvarlo con la coordinación—pues... de ser, de algún modo, fagocitado por su centro. Fagocitado en el sentido de que ya no vea más que por su centro, y pierda calidad como técnico imparcial objetivo, que podría tener desde fuera, ¿no? Una ventaja que teníamos los orientadores que acudíamos a varios centros de Primaria o a varios centros de Secundaria, en un momento determinado, es que ampliábamos mucho la visión. O sea: había problemáticas, situaciones, soluciones que aportábamos en un centro que, de algún modo, trasladábamos a otro... Lo cual era una ventaja, es decir... Entonces ahora es una gran ventaja que el orientador esté en el centro pero debería... debería mejorarse mucho, insisto, la coordinación con otros orientadores, con gente que está teniendo otras experiencias, con gente que ya ha resuelto ese problema que pueda aparecer en tu centro en otro centro, de tal o cual modo, aunque no podamos ¿verdad? casi nunca dar la misma solución en un sitio que en otro. Pero eso es un... una gran riqueza.
- Perdona,... quería... quería... La riqueza que daba ahí a vareios centros... Es que eso es una tarea de coordinación.
- Claro, que eso lo tiene que resolver la coordinación.
- Disculpa, que...
- ... en aquél momento yo lo percibía, personalmente. Yo veía y decía “joder, resulta que este problema que tienen estosen el centro al...
- ...sí, pero...
- ...al que voy los martes lo ha vivido el centro tal y lo ha resuelto así.

- ...
- ...No, si yo reconozco que era una tarea... Yo pertenecía a cinco claustros, ¿eh? Tengo que decirlo: como orientador pertenecía a cinco claustros.
- ¡Madree mía!
- A cinco claustros. Y que iba a cinco comidas de Navidad y a cinco comidas...
- ¡Qué barbaridad!
- ¡De fin de curso!
- ...de fin de curso. Con lo cual, me había integrado...
- Pues yo creo que a veces mareamos demasiado la perdiz. Y los iento muchísimo. Porque es que hay que hacer reuniones, y hay... Veréis. No sé si algunos de vosotros habéis estado en unas jornadas que hubo sobre Aulas de Convivencia el año pasado en Cuenca.
- Yo, yo, yo...
- ¿Estviste? Bueno. Pues tuvieron... una mañana... un poco larga. Yo traje más ideas que si hubiera estado reunida para ver si alguien va dando ideas... Me traje montones de ideas. Montones. Vamos, trajimos, porque fui con otra persona... Es decir: hay jornadas, que las organiza la administración educativa de CLM, que tienen un nivel de aportaciones increíble. Estuve en ¿Hellín? ...provincia de Albacete, claro,...estuvve en las del ¿Reoilí? sobre conducta delictiva, ¿no? Bueno, muy bien... Fueron increíbles, el nivel...
- El sitio.
- Bueno, el sitio es maravilloso. Pero haciendo abstracción del sitio, porque yo también lo conocía –yo soy de Albacete—entonces, haciendo abstracción del sitio, el nivel de aportaciones... Es decir: organizan jornadas de estas o vamos a hacer un planteamiento de lo que estamos haciendo en nuestros centros, pues diez, doce personas, con responsabilidad en el tema. La cantidad de aportaciones que salen es increíble. Entonces... no hace falta estar todo el día reunidos. Porque yo, por otra parte, tengo como una sensación un poco negativa de un seminario que se organizó en mi CEP, una vez al mes... y mareamos la perdiz y se sacaban poquísimas cosas. Porque lo que verdaderamente enriquece es experiencias concretas bien desarrolladas. Es decir, tú no puedes ir a escuchar... yo estoy harta de teorías. Tú vas con experiencias concretas bien desarrolladas y tqal... Yo, una de las aportaciones que hice en un... en un ámbito de éstos fue que debería haber más jornadas de éstas. De hecho, a la del Aula de Convivencia vino una persona de un instituto que me parece que se llama Puerta Alta, de Málaga, ¡increíble! La cantidad de ideas que dió. Eso es lo que necesitamos. Tener ideas. No todas las aprovechamos... Todas no. Al menos no en este momento. Pero esa coordinación de conocer experiencias ricas... es que nosotros

tenemos experiencias muy ricas. Y tenemos un instituto al lado, que está haciendo algo interesantísimo, y podemos no enterarnos, aunque vaya el orientador todas las semanas. Porque... es que para enterarte, tienes que decir: “oye, ¿tú cómo haces esto? –en los recreos-- ¿y tú cómo haces esto?”; “pues mira...”. Yo creo que se están desaprovechando un montón de recursos en orientación, y en convivencia y en todos los aspectos que... importantes que tiene un instituto para que funcione y no nos enteramos, aunque esté el centro al lado. Entonces eso,... eso la Administración lo tiene que recoger. Es decir: hay experiencias muy ricas: recógelas y dalas a conocer. Es que si no es imposible. Si no, es imposible.

- ...

E: Vale... Habláis antes del plan regional de... orientación, del plan de orientación de zona, de centro. ¿Cómo lo véis? ¿Estáis participando, por ejemplo, en el plan de orientación de zona...? ¿Qué ventajas, qué desventajas?...

- No hay muchas diferencias entre unas cosas y otras...

E: ¿En tu caso? ¿En vuestro caso?

- En nuestro caso se elabora el POZ (inaudible) se marcan unas directrices, se marcan unas líneas de actuación comunes... y luego lo... lo que pasa es que sobre el papel, ahora mismo, ya no hay (inaudible) ...porque ahora mismo el proyecto de orientación de centro se sitúa dentro del proyecto educativo en un apartado que se llama...

- ...

- ...normas de orientación...

- ...como tal plan no existe. Pero, bueno... sí que se toman referencias del plan de zona, en algunos casos...

- ...eso es bueno, que no exista...

- ...que hay que coordinar...

- ...

- ...no lo digo en el sentido negativo... Sí que se coordina en la zona, ¿eh? Al menos en la zona en la que yo trabajo. Yo sí sé que en las primeras sesiones de coordinación de orientadores, a principio de curso, sí que se marcan unas pautas comunes para determinadas actuaciones. Y eso...

- ...pero eso es una cosa...

- ...dice: “hay que mejorar la convivencia”, “la convivencia en los centros es fundamental”. Una de las cosas que se ha querido poner en marcha es lo de la famosa mediación entre iguales. Bien... ¿Cuál...?



- Pero me refiero a actuaciones concretas.
- ...¿cuál... cuál es el asunto? Que cuando te marcan una línea —que las zonas no pueden dejar de marcar líneas—cada centro lo asume. Entonces nosotros, por ejemplo, hemos dado una respuesta como centro a la mejora de la convivencia. ¿Qué respuesta hemos dado? Claro, porque dices: bueno, en la línea está clarísima. Que hay que mejorar la convivencia. Eso lo venimos diciendo, jajaja, desde que... jajaja... desde que yo tengo uso de razón. Vamos, que hace mucho tiempo. Sí, entonces estas líneas son muy generales. El... el asunto es... cómo después se ponen en marcha esas líneas. Entonces, volvemos a lo que decíamos antes, nosotros en nuestro centro hemos puesto líneas de actuación concretas para mejorar la convivencia. Por ejemplo: un plan de actividades en los recreos. ¿Qué objetivos tiene ese plan de actividades en los recreos? Enseñar a los chavales que hay formas divertidas y lúdicas de aprovechar el tiempo de ocio. Porque nosotros, cuando yo me hice cargo del centro, los chavales llevaban navajas al centro. Entonces, ha habido que poner en marcha cuestiones. Entonces... se ha puesto en marcha, pues eso... En este momento tenemos una radio, un periódico, un grupo de teatro, una ludoteca, un aula de ajedrez, han puesto una biblioteca en marcha, un aula siempre abierta... Son líneas de actuación en los recreos. ¿Se han puesto en marcha otras líneas de actuación para mejorar la convivencia? Evidentemente. El... el... por ejemplo —que esto es también línea general de esto—en la elaboración de las normas del aula, a... a nivel de aula que tienen que ser coherentes con las normas de centro. Normas... el... desarrollo del.. de las normas organizativas del centro. Por ejemplo, en nuestra Carta de Convivencia, está... eh... está... explícito: los chavales no pueden traer móviles ni aparatos de música, etc., etc., pero si se lo vemos, aunque esté apagado, se lo retiramos, lo metemos en un sobre, nombre y curso y me lo dan a mí. Yo lo meto en un cajón y entonces se lo devuelvo a los padres. Exclusivamente. Para que cuando vengan sus padres yo le diga: “mire usted, es que usted ha firmado —porque lo firman—que no lo puede traer”. Se lo devuelvo. Y entonces resulta que si se lo vuelvo a quitar ya no se lo vuelvo a dar hasta final de curso. Claro, con este procedimiento, yo tengo una caja de estas de folios,...
- Nosotros también lo hemos hecho así...
- ...como a la mitad, desde el año pasado. Porque los chavales dicen: “se me ha perdido”. Es decir: que... que claro que hay... actuaciones. Por ejemplo, una de las cuestiones que a mí me parece fundamental y yo estoy trabajando con mi orientadora. Es como muy expansiva, más que yo todavía,... Le he dicho “tú no puedes mezclarte en situaciones mmmmh.... eh... ni coercitivas, ni punibles, ni sancionadoras. Porque tú le tienes que dar al prof... al... al alumno otra imagen...
- ...espera, espera... (parece que arreglan una ventana)...
- ...fundamentalmente porque si ella...
- Eso es una madre espiritual, ¿no?

- Pues no, pero si ella le monta una bronca luego,... luego desde luego no puedo ir i decirle “¿qué te pasa?” o “¿qué problema has tenido con tu compañero?”
- Lo decía en el sentido positivo. Quiero decir que... que claro, si se quema en ese tipo de actuaciones va a perder la confianza para que un niño después... efectivamente.
- Claro. Luego, otra norma que nosotros hemos puesto: todos los profesores, absolutamente to-dos, tienen una guardia de recreo. Todo el mundo. La roientadora también. Unos hacen la guardia de recreo en los patios, que tenemos me parece que ocho personas, y otros pues en el aula de arte, en el aula de ajedrez, en el aula de tal, en el aula de cual... y todo el mundo tiene una guardia de recreo. Es como una concreción de la norma que... “mejorar la convivencia”. Eh... La participación: otra de las grandes normas que hay dentro de la... el plan regional, del plan de zona y tal... Pues... Hay que cazar a los padres a lazo. Es que... quiero decir: vienen a la reunión los buenos... y se largan volando, de las reuniones que hacemos con sus hijos y tal. Entonces, ¿qué hemos hecho? Pues a lazo. Hemos conseguido montar una tertulia literaria. Y entonces nos reunimos con ellos una vez al mes, se escoge un libro, se lee, al mes siguiente se comenta y se escoge el siguiente. Estamos en el tercer año de funcionamiento. Tenemos 18 padres... ¡que es un centro que tiene 780 alumnos! Pues... el porcentaje es mínimo. Pero se abre camino. Yo al AMPA la cuido como si fuera la niña de mis ojos. Y cualquier problema que traen los siento y les dedico todo el tiempo que les tenga que dedicar. ¿Por qué? Pues porque la participación es fundamental. Eh... orientación, por ejemplo, pues... en cuanto a participación social. Pues en las Jornadas de Orientación Vocacional, teniendo en cuenta otra de las grandes líneas que es promover la igualdad entre hombres y mujeres y todo este follón,... pues orientación, cuando organizamos las jornadas que hacemos todos los años, se traen: a una madre empresaria, a una madre administrativa, a una madre que trabaja en una empresa de tal... Para que hablen a los chavales de las dificultades que tenemos en todos los campos. Yo les conmino –y es que les conmino, o sea, les obligo—a participar a los padres, por ejemplo en las Jornadas de Acogida de principio de curso. Tanto de los chavales como de los alumnos. Nosotros hacemos una jornada de acogida, sobre todo para 4º... Bueno, a los pequeños les hacemos la jornada de acogida en el centro, pero a los mayores en la Casa de la Cultura del Ayuntamiento. Entonces, un profesor hace una lección magistral y un padre hace una aproximación, o sea, hace un comentario sobre cómo entiende la vida en el centro. Pues es otra forma de hacerles participar. Ahora nos han pedido en el AMPA un espacio fijo en la... en el periódico del centro. Inmediatamente: “sí, sí, por supuesto”. Yo he conseguido que haya participación de los padres en el periódico por el procedimiento de decirle: “Fulano, me tienes que hacer un artículo para... y me lo tienes que entregar...”. Es decir. que ante las grandes líneas, hay muchas vías para... moverlas. La participación de los padres, yo no sé cómo os parece a vosotros. Pero a nosotros nos está costando muchísimo. Es algo... Por ejemplo, orientación, cuando se hacen las jornadas, se hacen normales, tanto para los alumnos como para los padres. Y ahí hay bastante participación de padres. Participación activa, quiero decir. Vienen a la reunión. Porque están preocupados.

E: Los padres, la percepción que tienen de la figura del orientador...?

- En general, en mi centro es buena.

E: ¿La conocen, no la conocen?...

- Hombre, si tienen niños que de alguna forma... deben de pasar por las manos de... por las manos de la orientadora, pues eh... sí lo conocen. Si no, yo me temo que desconocen completamente cuáles son sus funciones...
- En mi centro sí, también.
- Es tan respetuosa que... (inaudible)
- ¿Cómo, perdona?
- Para mí... para mí la percepción que tienen los padres del orientador es bastante más respetuosa que (¿la que tienen de los demás del equipo?). De hecho, cuando acuden al orientador es porque la situación es ya... y eso les hace tener más respeto (estqa es la participante a la que apenas se escucha: la transcripción es sólo de lo que puedo escuchar). O sea, entre los maestros de primaria, yo creo que esto es así...

E: No, yo lo conectaba con la idea que decías tú antes de que tiene que ser una más... Aparte de los cambios organizativos que es... que yo creo que se... intuye que han llevado a la introducción de la figura... Otro elemento de la comunidad educativa...

- ...parece que es uno más, pero cuidado. Tiene una formación diferente...
- Es que... es que... el modelo...
- ...yo creo que...
- ...el marco... el marco organizativo tiene que servir, no para que todos... O sea, lo que dice Lola, por ejemplo, no lo tenemos. Y probablemente ninguno. Pero probablemente...
- ...yo quería ir a las funciones del orientador en lo que ha dicho...
- Y yo.
- Sí, bueno, pero... ha dicho cosas que me han recordado a otras que tenemos nosotros. Yo estoy diciendo que el marco organizativo no tiene que servir... no tiene por qué servir... El marco organizativo lo que trae son unos recursos. Y luego tú... tú acoplas a tus necesidades esos recursos. Entonces...
- ...a tus...
- ...entonces, por ejemplo, nosotros,... yo... para que el... la orientadora sea percibida como... como una más... O sea, una cosa que hacemos, por ejemplo,

- la... la... tenemos unas reuniones con los padres de los alumnos de tres años, previamente a la escolarización. En esas reuniones tiene que estar ella.
- Claro.
  - Lógicamente. Eh... al término de la escolarización, pues ella es la que lleva todo el tema de la orientación.
  - Claro.
  - y...y... claro... entonces... y luego, a lo largo de... de... o sea, a lo largo del curso, pues ella aparece muchas veces en las reuniones de los tutores con los... con los padres. O sea, hacen unas reuniones, las trimestrales, estas, preceptivas, ¿no? que... que tienen una afluencia masiva de... de los padres ¿eh? Y entonces claro... ven... eso para lo que sirve es para que los padres la valoren como una persona que hace ésto y ésto... y que es muy amplio. Su... su campo de actuación es muy amplio. Pero claro, a lo mejor esto, pues... lo que en mi centro puede servir, pues a lo mejor... claro, es que... es que es una realidad muy diferente... A mí me cuentan, claro... yo alucino, jejeje,... ¿qué cosas de las que yo hago haría allí? Pues, a lo mejor, ninguna. ¿Me comprendes? O sea...
  - ...pero también hay muchas cosas en común. O sea,...
  - Hombre, ya, ya...
  - ...lo ves aquí y... peor camino, o sea... que nosotros también trabajamos...
  - Pero en las formas es diferente completamente.
  - ...en una convivencia no te sirve de nada tener un Real Decreto... o sea, tener un decreto de convivencia si tú no partes de... de... de dentro a afuera...
  - ...claro, pero cada uno lo acopl...
  - ...no te sirve...
  - ...cada uno lo acopla...
  - ...no te sirve... no tenemos que ser todos, es decir...
  - Pero probablemente si no se diese, no luego... o sea, lo que siempre es algo obligatorio hay que acoplarlo a nosotros, ¿no? Entonces lo que sale es una cosa... es una variante en mi centro respecto a cada uno...
  - Claro, porque cada uno tenemos unas prioridades...
  - Claro... pero si no viniese desde arriba no nos lo plantearíamos.
  - ...es lógico que tenga que ser así, lo que sí...

- Claro.
- ...lo que sí creo... que yo sí que he notado, a la hora de elaborar el plan de convivencia del centro, que es eso, ¿no? las normas de... de disciplina... y la diferencia de percepción del orientador al que está en el aula día a día.
- ...
- ...tú decías que, la verdad, algunos tenían que pasar un poco por el aro...
- ...si tú cada año tienes uno diferente..
- ...
- ...pero al que... al que le está llamando “hijo de...”...
- Es que es muy diferente, o sea, mi centro...
- ...de un colegio...
- ...mi centro, el centro nuestro es un centro de término. O sea...
- Sí, jajajajaja....
- Sí, o sea, de término. Y de término es que llegamos allí...
- Don Manuel... y tal...
- ...
- ...hay gente... hay gente que tiene a gala jubilarse...
- ...
- ...no, en la ciudad, ¿no? O sea, ha estado toda la vida en un pueblecito super a gusto, pero, claro, ¿cómo me voy a jubilar...? ¿Entiendes? Esto se da...
- Sí, sí.
- No digo que sea general... son casos puntuales, pero a ver si me entendéis, ¿no? Entonces, claro, no es lo mismo un lugar al que llegan, o un centro al que llegan con una expectativa de tres o de cinco años... Es que menudo problema es eso, ¿eh?
- Claro.
- Menudo problema es ese. Que, claro, y el problema que tú tienes, que es el contrario, que es un problema muy grande. Que ahí te cambia la gente... Pues ya me contarás, ¿no?

- Nosotros, por ejemplo, lo que yo creo que sí es una pieza clave es (...)
- Sí, claro...
- ...a la hora de elaborar, por ejemplo, el plan de convivencia, de normas, de disciplina, los equipos directivos actúan un poco de conciliación. Ya no porque mi visión sea de una futura orientadora y me ponga desde el punto de vista del orientador. Sino porque hay poca... conexión entre (las ideologías que puede tener un orientador y...) en el sentido de la convivencia. De las (normas de disciplina y sobre todo de su obligación). Recuerdo que había un tema importante en el que tuvimos eh... pues que mediar un poco. Y es que a la hora de aplicar un poco las normas de convivencia y de... las sanciones, pues la orientadora decía que había que tener en cuenta al alumnado de educación especial a la hora de aplicar las normas de convivencia.... Lógicamente.
- Claro.
- Pero, claro, había gente de aula que te decía: “oye, perdona: aquí son todos educables. Hasta mi perro cuando le regañas no sé qué, no sé cuantos...”. Vamos a ver: un síndrome de Asperger no concibe el mundo como lo pueda concebir un niño normal. Entonces, sus expresiones y la boca que sueltan algunos pues (no puede tener la misma consideración que un niño... porque eso) hay que verlo, entonces... Esa visión que tiene el orientador, la visión que tiene dentro del aula... Ni unos mejores ni unos peores: le está dando una formación psicopedagógica (al maestro). De hecho, llegan gente que... que el orientador le tiene que formar. Porque tiene tres alumnos que son de estas características y no saben ni lo que es. Entonces, bueno, vamos a ver, el equipo directivo ha estado ahí un poco... conciliador. Y un poco... mediador. Yo entiendo todas las posiciones. El que tiene que estar cinco horas enteras con un niño con un trastorno de atención y con hiperactividad y el orientador, que va y asesora y el otro le dice: “oye pues ponte tú y lo haces mejor”... Es que... está claro que ahí...
- ...quien orienta y quien trabaja...
- ...ahí hay que seguir un camino... efectivamente...
- ...y el otro es el que asesora y ayuda.
- Pero muchas veces el tutor se siente agredido, cuando entra el orientador y le dice cómo debe mejorar su tutoría. ¿Vale? Entonces ahí tiene que haber alguien que conozca ...
- ...

E: ¿Cómo lo abordáis eso, porque el papel del...?

- (Interrumpen)...
- ...

- ...yo lo tengo clarísimo...

E: Esto viene a reforzar el primer y el segundo nivel, por lo tanto... y después crea el tercer nivel... ¿Cómo desde la dirección se vive eso y cómo se afronta?

- Es una realidad...

E: ¿Cómo se afronta esa realidad?

- En... en... Yo, al principio, si recordáis, os comenté que estábamos en una fase, todavía, de consolidación de las unidades de orientación. Porque hemos cambiado el modelo. Y es cierto que hay compañeros que... eh... consideran una injerencia que alguien, más joven incluso que yo,...
- Efectivamente...
- ...con muchos menos años de experiencia que yo, venga un poco a decirme...
- A corregirte.
- ...cómo debo de trabajar. Esto es la libertad de cátedra mal entendida, ¿no? Ahí hay que tener mucho tacto, ¿eh? Porque yo creo que hay que tener mucho tacto. Entonces... eh... ¿Por dónde podemos atajar el problema, o...? Buena aquí, cada uno, claro, hablaremos desde la experiencia de su centro, evidentemente,...
- Vamos a iniciar esa consolidación de las unidades de orientación con esos maestros que... realmente sienten que eh...el trabajo con este compañero que se llama orientador, u orientadora, es eficaz dentro de su aula. Os comento un ejemplo. Habitualmente, allí... de donde yo vengo,... los apoyos se hacían fuera del aula. Fuera del aula. ¿Cómo va a pasar un maestro a mi aula? Si mi aula es mi castillo, me pertenece a mí, yo lo defiendo... ¿vale?
- ...un cambio de mentalidad como...
- ...eh... vamos a modificar. Sabéis que el modelo de escuela inclusiva conlleva una serie de medidas, entre otras ésta, ¿no? Que cambia el concepto que teníamos. Si desde el equipo directivo imponemos que los apoyos son dentro del aula, estamos creando un problema. Evidentemente vamos a...
- ...o a arreglarlo...
- ...
- ...vamos a reunirnos equipo directivo y unidad de orientación, vamos a ver qué podemos hacer, y con quién lo podemos hablar. Nosotros, en su momento, tomamos la decisión y... planteamos: ¿quién quiere los apoyos dentro del aula? Entonces el primer año se deja con carácter de voluntariedad, porque el que lo va a pedir, realmente va a recibir ese asesoramiento para la orientación y está aceptando un trabajo que él ha pedido. Cuando eso se ve que funciona, damos el siguiente paso. Y se generaliza. ¿Qué estamos haciendo? Consolidando la función del orientador, ¿de acuerdo?... O de la unidad de orientación. Y ahora voy a

elevant una pequeña queja. Un a pequeña queja... como ya lo he dicho en distintos foros, pues os lo comento a vosotros también para ver si coincidís conmigo o no. Yo antes he comentado que (...) la diversidad de la provincia de Toledo. Yo se lo he comentado al delegado provincial de la provincia de Toledo porque nos reunimos aquí, hace dos semanas, con él. Quien haya tomado la decisión de reducir a 23 horas de docencia se ha cargado... se ha cargado de un plumazo,... eh...

- Los planes de apoyo, y ...
- ...de los centros... Entre otros,...
- ...han conseguido la paz social... la paz social...
- Claro.
- ...bravo. Bravísimo.
- Estoy absolutamente de acuerdo contigo...
- ...y la labor... y la labor que equipos directivos y unidades de orientación habían estado haciendo...
- ...habíamos conseguido, se ha ido a tomar por saco.
- ...
- ...yo, es una pequeña queja que no sé si entra dentro de... de nuestro coloquio-debate,... o intercambio de opiniones, pero como lo he hecho en otros foros, pues lo hago aquí también y me imagino que lo compartís. Porque nos ha costado mucho trabajo...
- Totalmente.
- ...eh, mucho trabajo aplicar las medidas que la unidad de orientación propone y el equipo de trabajo impulsa... o viceversa, como queráis,... llevarlas a la práctica como para que ahora de... de la noche a la mañana, te encuentras en un centro de Línea 2, como el nuestro, que dos profesores y medio desaparecen por esa reducción... dos maestros y medio...
- ...ni en sábado...
- No, no, no, no... desaparecen los apoyos. Es a lo que voy. Es una de las medidas de apoyo a la diversidad.
- ...ese tema...
- ...
- ...ese tema tiene...



- Yo ahí sí que coincidía contigo, que hay veces que...
- ...
- ...No, no, yo lo que quería decir es que... esto de la entrada en las clases y...
- ...los apoyos fuera del aula...
- ...nuestro centro es un centro de integración desde hace... de los primeros.
- Desde que yo estaba allí... jejeje.
- Sí... no, no... yo estaba de coordinador, pero estuve solamente un año. O sea, no soporté aquella... o sea, bueno, no lo soporté más que... bueno, menos de un año. Ocho o nueve meses es el tiempo que estuve, porque aquello era insoportable. Yo no encontraba explicación a la función que yo tenía dentro de un área... dentro de la provincia, a menos que respondiera (¿?) un delegado provincial que le importaba tres narices, al servicio de inspección le importaba menos aún, o que estaban en contra, con su pan se lo coman y yo, en seguida... me fui al centro y en seguida se hizo con un montón de problemas. Pero el hecho de llegar alumnos con estas dificultades y no disponer...en aquellos tiempos eramos muchos centros de dos líneas... pero estaba hasta... 8º de EGB, ¿no? Entonces no teníamos despachos para atenderlos fuera de las aulas. Porque además, era un barrio muy populoso, que teníamos tres líneas en... en... la mitad... y ya más no, porque no había espacio... Con lo cual, como no había espacios, es que no había dónde dar los... los apoyos. ¿Me comprendes? Con lo cual, este problema... o sea, eso que dices de entrar a un... eso se terminó. Se terminó porque no había...
- ...
- ...y bendito sea dios, claro. Yo no quiero pontificar, y mucho menos ante esta... ehm... lo ha dicho Lola, en realación a decir: bueno, los apoyos buenos son estos. No. Según y como, según y cómo, tendrán que ser dentro o tendrán que ser fuera... Lo que está claro... lo que está claro es que lo de sacar al niño para quitármelo de encima... esa razón es por la que nunca debe salir.
- Efectivamente.
- Jamás. Jamás. Entonces, claro, el orientador que llega... o sea, yo insisto en que tendrá que salir... pero no por la razón de quitármelos yo, que era el sistema que había con el aplauso o instrumentalizando a... a... pues claro,... pues eso se terminó. Y entonces, claro... ves ahora que eso no cabe. Claro, ¿qué ocurre? Que... yo he visto un montón, ¿eh? O sea, yo recuerdo de gente que “mi clase”...
- Tu clase es tu clase: eso se ha terminado, porque a ver qué vas... Tú mismo lo vas a pedir, ¿no? es decir, tú mismo...

*FIN DE PRIMERA CINTA*

(En la cara A de la segunda cinta no hay nada grabado).

- ...que fue...
- Sí, pero... disculpa... tenéis más del grupo en tres años...
- ...sí...
- Entonces, ¿cuántos grupos tenéis? ¿Tres?
- Pues cuento (los pequeños... ¿cuántos hay, diez? Pues tres a cada grupo. Después, en noviembre...
- De acuerdo.
- Entonces, ese es el criterio que tenemos. Después el sexo: (tenemos masculino y femenino)..
- O sea, luego después haces tu reequilibrio... Y procuras... procuras, hasta donde puedas, respetar el criterio primero,...
- Sí...
- ...y reequilibrar los grupos de...
- ...después... (...)
- E inmigrantes, y si han estado antes en...
- ...primera infancia. Es que son muchos criterios.
- ...
- Me parece también muy bien, también, ¿eh? Jajajaja...

E: Porque ya... estamos entrando...

- ...que no sé si será también bueno o malo...

E: ...para terminar... para terminar ya... pues... se nos ha hecho un pelín tarde... Me gustaría que... que expresárais un poco cuál es la valoración, ¿no? que sacáis del modelo de orientación a nivel profesional...

- ¿Con todas las palabras...?

E: Sí, un poco decir... la experiencia, ¿no? Que ya habéis dicho muchas cosas,... el trabajo está en ir hilvanando... ¿vale? Como conclusión, y después alguna cuestión referida a este tema que veáis que... consideréis importante, pues...

- Yo, la verdad es que... yo estoy encantado. O sea, muy bien. Luego las cosas son mejorables, pues con reuniones, con... coordinación, con mejorar pues...eh... el clima tal, o sea... Pero el modelo a mí me parece muy bien. No sé a qué más podíamos aspirar. O sea, a mí me preg... me preguntan esto... hace unos cuantos años y la verdad es que... Lo único que creo que falta son equipos específicos, ¿eh? para alguna cuestión muy... como esta que he dicho de los niños que van a los centros de educación... O sea, a mí me aparece que eso... Tenía que haber un equipo que filtrara todo. O sea, que hubiese un criterio único. Salvo eso, por lo demás...
- Yo también estoy de acuerdo con... con... El modelo actual es... ofrece muchas más ventajas que el anterior. Eh... vuelvo a insistir en la idea de que llevamos poco tiempo, pero ya se empiezan a intuir eh... los aciertos, los beneficios, de este nuevo modelo. Ehm... creo que incluso es bueno para los equipos directivos que... el que exista el orientador en el centro, porque nos ayuda a reflexionar sobre cosas que si no estuviese esta figura se nos pasarían, porque el día a día es... es... es impresionante. A la inversa, yo creo que los equipos directivos tenemos que apoyar muy mucho a los orientadores. Y reivindico que tuviesen experiencia docente...
- Yo, lo que ha dicho Violeta: y estabilidad.
- Y estabilidad, claro.
- Sí, sí.
- Yo voto por la estabilidad, porque la Administración ha sacado un modelo de orientación que es bueno, pero que tiene que perfeccionar, para que eso (lleve a) la estabilidad en los centros (y que las plazas que existen se cubran y no dejarlas habilitadas...inaudible). Y por otra parte, revisar el orientador de zona y el orientador de servicios (porque yo lo noto...) no es lo mismo ir a un instituto con tu jornada continuada (inaudible). Que sí, que son (del mismo) cuerpo, porque tú realmente eres un profesor de secundaria aunque estés en un centro... Y lo que la gente hace es intentar... como todos tenemos derecho a buscar una vida mejor... pues vivir bien. Y se van a los institutos. Entonces en los coles, pues cada año (hay un nuevo orientador) La figura del orientador tiene que ser una figura eh... equiparada, porque... porque da igual dónde trabajes. Tú eres... perteneces a este cuerpo y tienes estas funciones. ¿No tenéis ninguna persona con jornada continuada, ninguno?
- Sí, sí.
- Ah.
- Yo creo que nosotros debemos, al hilo de lo que estás diciendo, que cuando una persona tiene una plaza, debería informarse antes de (cuál es la estructura) del centro que va a pedir, porque normalmente buscamos la comodidad antes de saber a dónde voy. (...) Es que si te vas a cambiar de destino, (...) que te informes del centro educativo al que quieres ir. (...) Porque, claro, si no (...) sé dónde voy a ir, pues entonces, claro, surgirán enfrentamientos... (...) no tenemos

problema ninguno, pero sí surge el tema ese. Que los profesores, tanto orientadores como profesores deberían de informarse... dando autonomía a todos los centros... ¿Qué proyecto educativo... cómo trabaja ese centro? Y ya, si no quiero estar a disgusto para qué voy a hacer como tú en plan tú aquí, tú aquí y tú allí? Si voy a trabajar con un equipo. (...) Lo que pasa es que en ese sentido es una utopía lo que estoy diciendo.

- Eso es el concurso de traslados.
- Claro.
- Claro, es que estamos rozando la utopía, siempre, porque (...) desempeño, y llega allí y “yo vengo por no sé qué”... Igual que tú eres... tú eres uno más de este equipo, o sea, no... porque estás con esa etiqueta, porque estás en (un claustro de un centro)...es un recurso del centro. Y que puedes estar este año apoyando infantil o puedes estar dando a un grupo... o una atención a un niño, a un aula... Entonces: está escrito en nuestro proyecto educativo. Esto es lo que hay. Y se enfadará, y... pero, claro, para eso está el proyecto y el estatuto del centro. Entonces es de esas cosas que... como adultos... aparte de (...) como equipo directivo, que tenemos que lanzarlas: “esto es lo que hay”, que también haya el apoyo de un documento que diga: esto está para un claustro, y aquí hay... haberte informado. Igual que un padre va... cuando me trae un niño ¿qué me pide? ¿Aquí qué hacéis, cómo trabajáis? Y le tenemos que hacer un resumen del proyecto educativo. Esta es la oferta que tenemos nosotros. Y ya sabéis cómo se trabaja.
- ¿Vosotros tenéis (...)?
- Nosotros sí.
- (...)
- ...que lo tenéis...
- ...que lo tenemos. Entonces, claro, eso genera que el orientador del que depende nuestro colegio, a las seis de la tarde esté (¿trabajando?) cuando el del instituto a las tres está en casa.
- A mí me parece que el modelo está bien, está bien pensado, que... queda bien, pero no tenemos que olvidar que es muy difícil hacer comparativas con otros modelos en condiciones diferentes.
- Claro.
- Cuando yo empecé a trabajar en orientación en toda la provincia de Ciudad Real éramos 50 personas, trabajando de orientad... en orientación. Éramos muy poquitos. Ahora, afortunadamente, hay muchos más recursos y se ha podido llegar a los centros. Yo creo que el modelo está bien porque el orientador tiene que estar en el centro, tiene que conocer el centro, al profesorado, al alumnado, y ser parte del centro. Pero creo que es muy importante que el orientador tiene que

ganarse el ser uno del centro haciendo su función. Es decir: orientando. Orientando. Tiene que ser útil al centro orientando. Haciendo sus funciones. Y para eso requiere un nivel de formación importante que posiblemente en estos momentos no tenga, en lo que es la parte de lo que es el conocimiento de lo que es un colegio, o cómo funciona un aula. Igual que... esto es el segundo (...) de la orientación. El primero, el de la tutoría... El tutor necesita formación, necesita ayuda y necesita reconocimiento. Parece que la LOE prevé, incluso, un reconocimiento económico a la función de la tutoría. No sé si será bueno o no. Pero... necesita apoyo. Y por último, es imprescindible —y ahí coincido con el compañero— en que en casos extremadamente difíciles tiene que haber alguien en ese tercer nivel con un alto nivel de especialización y de capacidad para deter... para ayudar técnicamente en esos casos.

E: Pero, en teoría, la función, según el Decreto...

- En teoría te tiene que tocar.

E: Pero...

- La función de evaluación psico-pedagógica es nuestra...

E: Pero hay, a esos niveles...

- ...
- ...un planteamiento para ayudar a integrar a los inmigrantes de rumanía, rusos, eh...

E: En Ciudad Real, ¿no?

- En Ciudad Real. Yo hablo de Ciudad Real... el que está en Tomelloso, en...

E: Sí, porque hay... hay siete, ¿no?

- Sí.
- ...está en Tomelloso. Entonces yo, eh... primer asesoramiento a través de la orientación y dijeron, no, nosotros, es el ADI el que lleva el tema este, y o sea, nosotros, como... y apareció una persona por allí del centro ADI y nos dio unas fichas para... y nos quedó una sensación como que, bueno, que lo que ha venido a decirnos, pues... (...) pero es el único contacto que...
- Teóricamente, de todas las cosas que se puede ser especialista... Hay un especialista de cada cosa.
- Deberían. Deberían tenerlo. Pero no es así. Y además, la coordinación, que también era un problema del modelo, o que podría serlo al estar cada orientador en su centro, yo creo que se puede solucionar bien a través de... no tanto a través de los planes, como a través de la presencia de personas capaces de tirar de esa coordinación como pueden ser los asesores de (inaudible)

E: Entonces,... es que, claro, como aparecen siempre los CEPs, los CEPs,... cuando hablamos de asesoramiento especializado,... y de coordinación...

- No, pero es que no es esa la misión.

E: Es decir: ¿qué papel jugarían los centros ADI, los CEPs...?

- Juegan un papel de asesoramiento ambos. De hecho los asesores de los CEPs son todos asesores de centro. Creo.

E: Pero al que se acude, pregunto yo, al que se acude ¿es al del CEP?

- ...el asesoramiento técnico...
- ...
- ...Y recursos, y todo eso, realmente, el CEP te lo hace.
- A mí me parece que a los orientadores de zona les tienen... O sea, me parece que a los orientadores de zona les dijeron que no podían ir directamente al centro ADI, sino que lo tenían que hacer a través de los asesores de la Delegación.
- Sí.
- En cualquier caso yo creo que... estoy contigo...Desde luego, ventajas, todas las del mundo. O sea, ha tenido muchísimas. ¿Que tienen también algún inconveniente? Hombre, pues están en rodaje. Y... a mí me parece, muy positivo,... desde luego, para los institutos que haya una persona en Primaria... Bueno, los chicos vienen perfectamente evaluados, con todo tipo de información, sabemos quién tiene problemas familiares, sabemos quién tiene problemas... eh... un poco caracteriales, cómo hay que entrarles... O sea, que... que fenomenal.
- Nosotros tenemos la ventaja de que el cole de Primaria está aquí y el cole de Secundaria está aquí. Compartimos incluso espacios. Y al final de curso reunimos, a través de la unidad de orientación y del departamento de orientación a los tutores de 6º que finalizan con los posibles tutores de... de... 1º de la ESO, al jefe de estudios de Primaria con el jefe de estudios de Secundaria; hacemos una reunión de estas multi y trasladamos esa información,, Pero es que este año lo hemos hecho también al inicio del curso. Pero —digo—tenemos la ventaja de que compartimos espacio. El cole está aquí y ellos están ahí.
- Nosotros, sin esa ventaja, digamos... hago todos los años unas jornadas de... de...
- De intercambio.
- No, de... de... ¡de acogida! Y vienen los chavales, los padres, y los profesores de 6º. Y tenemos un encuentro y tal...

- ...a pesar de... que los niños de Primaria conocen aspectos de dónde van a ir al año siguiente a secundaria, tendrán que...
- Claro.
- Todo esto se hace gracias a la presencia de... del orientador o la orientadora de Primaria y Secundaria que coordinan todo ese trasvase de información...
- Pero ¿sois de título único?
- Somos instituto único porque es que mi pueblo tiene... cuatro mil habitantes...
- ...
- ...Valmojado, pero vienen de cinco pueblos de alrededor.
- Sí, pero como referencia...
- Sí, somos único...
- Es que nosotros, como tenemos tres,...
- Claro, van de aquí a allí y es muy difícil...
- Es difícil, claro, y luego (tos) unificarte al final, de lo que van a hacer en un sitio y lo que hacen en el otro... Es muy difícil hacer sistemas de acogida cuando hay una adscripción única.
- ...
- ...es cambiarlo por la libertad de elección de centro y es complicado hacer eso.

E: Vale, pues nada, si os parece bien... mhhh... terminamos ya y agradeceremos...

- Eh, una pregunta...

*FIN DE LA GRABACIÓN*

### **3.5. Grupo de discusión: Orientadores PIMO.**

e- : entrevistador(a)

h- : hombre

m-: mujer

#### **CARA A:**

[Ininteligible]

**E-:** Bueno, a ver... yo... eh, introduzco el tema y, a partir de ahí, esto no tiene reglas salvo que no nos pisemos la palabra... sentiros con libertad para... hay algunas cuestiones que no se me tienen que quedar en el tintero y os las iré lanzando..., pero vamos, que en ese sentido sentiros con libertad.

Bueno, a ver, hasta donde yo... ALCANZO a saber, en el 2004-2005, la Administración pone en marcha un plan de innovación y mejora de la orientación en infantil y primaria... eh... entiendo que es un plan de innovación y la ANTESALA del cambio del modelo... que... que disfrutamos hoy, pero sí que me gustaría que... eh... comentarais... ¿CÓMO VIVISTEIS AQUELLO?

Eh, ¿DÓNDE ESTÁBAIS?

¿EN QUÉ TIPO DE CENTROS? Ehh.... Si esos centros fueron voluntarios o elegidos.... Un poco... esta cuestión... de cómo en un determinado momento yo paso a ser, un centro en donde se está probando una posible reforma de modelo de orientación.

Ánimo [*corte*]

[*ininteligible*]

**E-:** Virginia, te toca

**H-1:** eh... yo voy a decir, yo...eh [*ininteligible*]...el plan de innovación [*ininteligible*] eh... yo lo que iba.. la idea que tenía... que antes nos ... cuando yo estaba... pensaba que íbamos a echar de menos, un poco, la figura que teníamos al lado de los compañeros que eran los que nos daban nuestro apoyo, nuestra consulta, nuestra... eso sí se pensaba constantemente... entonces la idea de tener un compañero a al lado que te va a echar una mano... luego se fue viendo que vas haciendo [*ininteligible*] mensuales con más compañeros más compañeros, y bien... pero... la... la idea esa de llegar a un centro y estar solo en ese centro... al principio, sí que costaba un poco, eh... y luego... Sobre todo... siempre estábamos dando vueltas a las condiciones laborales... Siempre era... el caballo de batalla.... Y las funciones que teníamos antes iban a ser igual que las de ahora, si vamos a salir perjudicados, apoyado por los compañeros... [**E-:** ummm] que estaban en la situación anterior, ese era nuestro Caballo de Batalla...

Y luego lo que sí veíamos... lo que sí veíamos positivo..., bueno... lo que sí veía yo de positivo... bueno... era que cuando estábamos en un equipo empezábamos a hacer la memoria del equipo, siempre poníamos propuestas de mejora..., dificultades encontradas...Y luego hablamos de que éramos un ámbito de aplicación muy grande, Que no llegábamos a dar respuesta a... a todas nuestras funciones y aquí sí veíamos que teníamos más... posibilidades de... desarrollar esas funciones...Entonces eso...

Luego mi versión particular...que... eh... dar.... Que dar con un equipo que puede ir todo el rato de mi mano... y entonces, bueno... pues bien... fue todo muy fluido... muy...bien [**E-:** umm] [*Corte*]

**E-:** Os pregunto eh... luego contáis cada uno vuestra... pero... de la noche a la mañana uno pasa de estar en un equipo, a... un centro... en tu caso un CRA [*nota del transcriptor: se escucha claramente "CRA" pero se entiende que debe referirse a un "CRAER"*], en algún otro sitio, otros tipo de centro incompleto, de una línea

**M-1:** Te refieres a un centro donde ya hicimos de equipo [**E-:** Claro... en ese salto]

Mi situación fue de pasar de un equipo de orientación,... que llevaba... tres o cuatro centros, a estar en un centro... con lo cual... yo... ENCANTADA DE LA VIDA... era algo... que... vamos... que desde el primer momento que se me planteo me parecía... ALUCINANTE... que creía que... que esto... que esto era hacia lo teníamos que tender, pero me parecía casi imposible no?, pero... esto es... un lujo impresionante...y así lo viví yo... y de hecho... Vamos mi experiencia en este centro fue... FANTÁSTICA.



Yo además yo... además yo ya tenía experiencia en un instituto... y yo me lo planteé, pues como que yo trabajaba en un instituto... entonces, pues era así, mucha disputa en ese momento y incertidumbre con... que va a pasar... [E.- umm] pero la verdad es que el trabajo del día a día... pues fue... ¡jo!... el cambio de la noche a la mañana, en cuanto a EFICACIA, a SENTIRTE BIEN, a SENTIRTE RECONOCIDA y dentro de ... yo, ya... en aquellos momentos... no sé si os consta que hubo, mucha... no sé... como mucho revuelto... y la gente que estaba en contra de esto... y tal...

YO siempre me ha parecido que era fenomenal porque... es que... no sé las cosas son claras... de tener... de estar... de tener tres centros a tener uno solo... cuando antes, es que... no llegabas a NADA..., es..., alumno que llegaba ... absolutamente estresado, IR de un sitio para otro... Que no te voy a decir cómo nos llamaban... [risas] pero... y la insatisfacción y la tuya... porque no llegabas a nada, pero no podías parar... porque..., o sea... cada día cambiando de cartera, de trastos, de no sé qué... porque te ibas a otro cole [sic] ... y luego, claro, la gente no podía estar contenta porque una evaluación te podía durar... tu fíjate... de semana en semana que te pasabas una mañana... o algo así... entonces mí, la satisfacción fue... TREMENDA, muy grande y además muy satisfactoria en cuanto a la acogida que tu tenías en el centro, el trabajo sacamos adelante, el... aquel trimestre... y medio [risas]... y poco... porque se sacó muchísimo [risas], pero vamos me consta que la gente estaba muy contenta, muy satisfecha,... muy contenta con esos cambios...

[Corte]

**M-2:** Yo en mi caso lo elegí yo... yo quise... [ininteligible] yo lo solicité, un poco por lo que comentaba ella, yo el año anterior estaba, [ininteligible] concentrada en... el año anterior... en mi equipo, entonces cuando, yo siempre he llevado, [ininteligible] naturales, con lo cual, siempre he llevado... varios centro por año, ... es lo que ella comenta, cuando llevas cinco o seis centros la sensación que tienes... es primero, no perteneces a ningún centro, ellos no te consideran parte de ese centro, el trabajo que tu haces... lo generas por cinco o seis centros... pero en los centros no tienen esa visión... claro, entonces... en esas condiciones, específicamente evaluaciones psicopedagógicas, papeles, y la sensación que te da en los centro es: [ininteligible] ya vendrá hoy Paula a traerme los papeles porque no podías atender otras funciones... entonces ibas a asesorar... les orientabas,... ibas hablabas con tres o cuatro niños... porque no daba tiempo, porque tenías reuniones con los que eran quincenales... entonces... [E:- aamm] no había continuidad en la atención... se perdía mucho... a veces coincidía que cada quince días... y luego el niño no iba... en fin... y se alargaba mucho en el tiempo... y la sensación de que tu trabajo no era valorado...

Entonces yo lo solicité pues por la experiencia, porque yo pensaba que en un centro a tiempo completo, lógicamente no solo nos íbamos a centrar en una atención psicopedagógica, sino que íbamos a tener muchas más funciones.... Nuestro papel iba a estar más reconocido... nosotros profesionalmente íbamos a estar más a gusto porque profesionalmente... podías cubrir muchos ámbitos y... llegabas y luego que decía [ininteligible, referido al interlocutor M-1]... luego, te planteabas que cuando ibas a un centro... primero tenías el inconveniente de que había muchos centros de que... no tienen disponible un aula para el orientador... entonces... llegas a un centro... no tienes material... no hay nada anteriormente creado.... No tienes ordenador, no tienes espacio, entonces,... y luego ves, y tienes la sensación de cuando empiezas a hacerlo... ya te aíslas... que es lo que siempre criticábamos que no queríamos perder la percepción de equipo, ... que aunque estuviésemos a tiempo completo en un centro, pero que... que, por lo menos, nos dieran la oportunidad de reunirnos... de ver los problemas que teníamos ... intercambiar experiencias, material, eso sí que nos lo respetaron, lo

hacíamos mensualmente... y yo luego, yo tuve la suerte... de que en centro al que yo llegué, del que el equipo directivo... me acogió MUY , muy bien y estuvimos todo el año trabajando muy bien, trabajamos mucho de la mano, ... porque cuando hay buen ritmo de trabajo... pues... el Director tira mucho del orientador, el orientador tira mucho del director, del Jefe de Estudios, dependiendo del carácter del centro, del papel primordial del equipo directivo y sí se hacen ...y claro, y la familia cambia mucho y la percepción... por lo menos en los centros que había buena acogida, entonces... para mí sí que fue un trabajo... muy muy satisfactorio, lo que pasa es que luego, te queda la sensación, de que nosotros somos cuerpo de secundaria, estamos haciendo cosas de primaria entonces... bueno... era un poco ese cambio, que no queríamos, claro, [H-1 [ininteligible]] pero que yo creo que... [ininteligible]

Por lo menos mi experiencia, la verdad es que fue buenísima, y... yo luego me cambié de instituto y... Prácticamente lo hacía en el instituto... lo que hacía en un centro de primaria.

E-: ¿cuánto has dicho que duraba la experiencia, has dicho un trimestre?

M-2: No un año, un año.

E-: Vale

E-: Todo el curso, ¿no?

M-2: Todo el curso.

M-1: Ponle un año, en principio se planteaba para dos años... cuando yo entré era para dos años

H-2: Sí, pero al año se generalizó.

M-1: Pero al año ya, se generalizó todo

M-2: Claro ahí... porque en principio, los PIMOS estábamos en centros...en centros de doble línea [H-2: Ininteligible], claro o en otros centros, claro... [M-1: como están ahora los orientadores...], M-2: Igual... en un centro de doble línea o... varios centros de una línea, de dos...[H-2: de dos o más líneas...] si tenías más líneas compartías orientador y las clases... también se hizo voluntariamente, [H-2: Se hizo voluntariamente, e´decir [sic], cada uno eligió] donde cada uno eligió.

E-: ¿Eligió centro?

M-2 y H-1: Nosotros sí

M-2: Yo sí

M-1 y H-2: Nosotros no.

M-1: Nosotros en nuestra provincia fue en un centro seleccionado por la delegación... pues centros que se suponía con especial dificultad, Sobre todo dificultad de interculturalidad y tal... ¿no?

M-2: Entonces vosotros no pudisteis elegir centro?

M-1: No era un listado de centros que iban a entrar dentro de la experiencia

M-2: Sí que luego...

[ininteligible]

H-2: Pero eran casi todos, por lo menos en nuestra provincia, en Toledo, eran casi todos, [M-1: En Cuenca no, en Cuenca...], prrr [Nota del Transcriptor: ¿el interlocutor H-1 hace una mueca?] Porque le están interrumpiendo otros interlocutores] [M-2: Es que, es que yo creo que depende mucho [ininteligible]...Pueblos muy pequeñitos [ininteligible].

H-2: Además, se facilitó mucho para que la gente... para que la gente se decidiera.

E-: A ver: en Cuenca dos, en Guadalajara... [M-2: Cuenca capital, Cuenca capital], dos en capital, en Guadalajara ¿cómo fue la cosa?

M-1: En Guadalajara, había una selección de centros hecha previamente por la delegación... por centros de especial dificultad y de... pues eso... mucha casuística de

inmigración, de interculturalidad, ya te digo... que el Corredor del Henares, por ejemplo, es una zona pues especial... pues que los demás centros.... Había pocos... y además había...

**E-:** Voluntariamente uno decía aquí o prefiero allí

**M-2:** Sí....

**M-3:** Mi situación fue igual, igual.

**E-:** Lo digo por, por... si ese el patrón común en toda la... en toda la Comunidad, la Delegación dice... nos interesan estos y... luego ya... [**M-2:** Claro los centros... [*ininteligible*]], [**H-2:** En Toledo yo creo que eran..., o sea se dio.... Muchas facilidades para que la gente optara, nosotros... vamos... no tuvimos ninguna dificultad, cada uno donde...quiso y tal...]

**E-:** Umm

O sea ¿que nadie fue porque sí?, o sea, porque te ha tocado, ¿no?

**H-1:** No, no, por lo menos en Toledo, no.

**H-2:** En el caso de [*ininteligible*] y en el caso de [*ininteligible*] pues...

**M-1:** puede ser también, puede ser también...

**M-2:** Es que también, me imagino que se tendrán que cubrir las plazas, cuando la gente...

**M-1:** Claro es que también, es que tampoco fue fácil, no todo el mundo estaba de acuerdo con la idea.

**H-1:** Que no, que no... que la gente no quería esos centros

**M-1:** La gente de los equipos, la gente de los equipos no quería, cambiar

**H-2:** A ver la gente de la... había de todo ¡eh!, había...

**M-1:** Yo hablo de todo. En Guadalajara había... te puedo asegurar... que se hizo campaña en contra y tal... Creo que una persona de equipos se tuvo... y yo. Yo hablo de lo que yo he vivido eh...

**H-1:** Ya, sí

**M-1:** Tradicionalmente, de toda la vida, han sido gente en ese sentido beligerante al cambio de modelo... y tienen un recurso planteado... y tal... Entonces, yo que he estado en equipos, yo te puedo decir que la diferencia... en cuanto a lo que decía ¿Virgilio? De tener, pues bueno... pues a ver... pues cierto... pero la verdad es que CON TODO EL TRABAJO QUE TENÍAS, el viernes era el único día de asueto que tenías, te dedicabas a sacar todo el trabajo adelante con el ordenador, ha QUITARTE EL ORDENADOR... es decir, a ver quien llegaba antes para coger el ordenador que estaba libre... y eso de compartir... y de realmente ayudarse... pues... pues sí, a lo mejor con uno... pero no como tarea de equipo, entonces yo..., esa es mi experiencia... a lo mejor la gente te podrá hablar de otra manera... pero yo que he tenido varios años de experiencia, en los equipos, y en ese sentido no he sentido casi... al contrario... yo que he vivido la situación... llevamos un año BUENÍSIMO.

Allí en Guadalajara nos reuníamos una vez al mes, pues... es posible que en Guadalajara no reuníamos una vez al mes [**M-2:** Yo siempre era una vez al mes] allí, creo que era una vez cada quince días y funcionábamos fenomenal... yo creo que ahora... por lo menos esa parte está cubierta...

**H-2:** Yo te cuento... un poquito... Nosotros teníamos departamento de orientación, cuando no había departamento de orientación, de hecho, todavía... ehh..., en el despacho mío se pone departamento de orientación, fui SAPOE, me fui cuando... no sé... sabéis lo que fue SAPOE, ¿no?, [*voces: si, si*] Servicios... antes, cuando se empieza a implantar la orientación, salen los SAPOE, luego le cambian el nombre de BIPOE, o sea, SAPOE, BIPOE... etc....

Entonces, bueno... yo estuve aquí metido todo el tiempo... luego ya... me salen las oposiciones... bueno... hice las oposiciones, entonces yo la idea era, era, un solo centro, un solo centro. Entonces cuando hago ya las oposiciones, hago un solo centro, entonces me fui a un instituto, aguanté un año... aguanté dos... aguanté hasta tres, porque pensaba yo, que a ver si voy a ser yo el culpable... que bueno no es que la secundaria..., la secundaria no nos querían, nos llamaban pakistaníes... yo me agarraba unos rebotes de mi pares de narices... trabajé más que un negro aquellos tres años, porque la verdad es que... era preparar las tutorías porque... Me levantaba a las cuatro y las cinco de la mañana para preparárselas..., en fin... como decías que no contara batallitas no las contaré... [risas] Pero las había... salías y los papeles que habías preparado para la tutoría te las arrojaban a la papelera, “edecir” (sic) TOTAL, que me fui a Méjico... la primera punto, soy feliz, estoy más a gusto... pero claro... pasaba... lo que dicen las compañeras... que... que sobretodo en los primeros años, yo llevaba CINCO centros, yo llevaba del orden de los 2000 alumnos, o sea... En la provincia de Toledo.....-.. eran CENTROS DE CENTROS... o sea... solamente en la zona de Villacañas eran MILDOSCIENTOS ALUMNOS, así... más luego...

Nosotros teníamos lo que llamaban “a demanda”, es decir, los concertados, los cuales al principio íbamos A DEMANDA, es decir, cuando juntábamos unas pocas demandas decíamos ¡VENGA, VAMOS AL CONCERTADO!... Normalmente era la Consolación, las Monjas y tal... e íbamos allí y en UN día, [risas], no pero así... apañábamos (sic) unos pocos chicos [risas], “apañao” quidedeci (sic) ¡este sí, este no, este sí, este no! [Risas]. ¿Me entiendes?... Toda esa parafernalia la hemos ido creando nosotros...

Entonces, claro... cuando vino el PIMO y SOLAMENTE un centro... pues la verdad es que yo... lo vi, los cielos abiertos... Bueno la cosa fue mejorando... a través de los años... de los cinco o seis centros que íbamos, el año antes, yo creo que eran 3 centros na'más [sic], entonces bueno, y la cosa mejoró mucho... Entonces yo todo... ¿no?... me vino a pedir de boca, yo estaba en mi centro, que era el centro de primaria de TODA LA VIDA, con los equipos directivos sucesivos que yo eh... tenido que trabajar... pues, me ha venido muy bien... no me han puesto ninguna pega... en todo lo que yo he querido.... Yo que sé... dije que línea telefónica y, línea telefónica, dije que ordenador y (antes de que dieran el del PIMO) yo ya lo tenía... e'decir [sic]... me ha ido muy bien.

LUEGO TAMBIÉN, tenía... lo saco aquí..., por ejemplo, sí es verdad... que los equipos fueron una buena ESCUELA DE FORMACIÓN, para mí, sobretodo cuando en el equipo se llevaba la gente bien... porque yo también he oído historias de que la gente, en otros equipos, que se llevaba a matar... entonces, si eras cuatro o cinco y el primer día había dos o tres subgrupos... pues aquello era Troya, pero yo caí o caímos en un grupo bastante bien, y entonces, BUENA ESCUELA de FORMACIÓN, porque claro, el viernes que decía la compañera... Yo que sé... Ayer, por ejemplo, mismamente [sic] teníamos reunión con el tema del Plan de Orientación de Zona, entonces claro... llega la gente y dice: ¡claro es que yo, es que yo nunca jamás he pasado una prueba..., es que no conozco nada de ningún test...! No, Hombre tampoco es que sea muy necesario, pero algo... algo... algo tienes que conocer, algo tienes que saber... pues oyes... un BOEN, yo que sé, ni un matinal, ni un MIX... y te dicen... ¡No es que yo no, no he pasado nunca una prueba! Entonces claro... pues eso... era allí, sí se formaba a la gente... um... era los VIERNES, nuestro día de ASUETO, nuestro día de pasárnoslo bien, era demonio trabajo pero yo lo disfrutaba... porque, entre otras cosas, no tenías el estrés diario, de los doctores... y entontes pues bueno...

[murmullos ininteligibles]

**M-2:** Pero yo creo que ya... si pero... es verdad... pero que eso hoy no se ha perdido, ¿no? Porque ahora mismo, por ejemplo, sigues teniendo el Plan de zona..., sigues teniendo esa simple consulta entre compañeros que hay más afinidades, eso sí... entre unos y otros y tal.

Pero yo me refiero a la labor, a la labor de equipo... de decir... hacer actuaciones de equipo y, reuniones conjuntas de equipo... Yo estuve en Madrid... y en Aranjuez. Y en Aranjuez, por ejemplo... mi primer año de equipo fue... fue... allí se firmaban los dictámenes por el Director del equipo y... se discutían los dictámenes entre todos. Pero yo ese nivel del trabajo en equipo... yo, desde luego, no lo he vivido después, pero no por nada... no quiero decir con esto que no se trabajara ni bien ni mal, es que no se podía porque íbamos a matabalho y, como íbamos a matabalho, pues íbamos cinco... a nada... y en los sitios donde... eh... yo, por ejemplo, que tengo contacto con Madrid y tal... pues sí..., tienen o han tenido porque claro, ya no están, pero siguen funcionando mejor, de otra manera, pero evidentemente... la sensación de decir ¡no llegas a los centros!, lo que pasa es que... bueno... hay que hacerse a la idea de que esto es lo que puedo hacer y...

**M-1:** Pero sin lugar a duda, la atención que tenemos nosotros en Castilla La Mancha, es que... no hay color.

**H-2:** Sí, si...

**M-2:** La atención...

**H-1:** Incluso en aquel momento alguna gente... incluso y bueno y ¿qué vas a hacer en un centro tu solo?, si es que te vas a aburrir...

**M-2:** bueno eso era muy generalizado...

**H-1:** aquel vamos yo es que... yo creo que vamos que...

**M-2:** El cambio fue radical, en lo profesional y persona. La sensación de llegar a un centro y todos los días parecían el primer día a un trabajo... y, claro tu, cualquier consulta que te hacían... ¡Oye tu y esto... tal!, y dentro de 15 días te contesto... Los centros tienen que resolver, o sea... contigo o sin ti

**M-1.-** Pero no te aburres, vamos yo... si es que... [*ininteligible*] yo tengo una sensación de utilidad, es que... TODOS LOS DÍAS, tengas a alguien o no... es que es constante...

**E.-** Desde esa perspectiva que comentáis, um... creéis que la atención que se da en los centros, deduzco que es mucho mejor [*voces: mucho mejor*] y el haber puesto ese recurso, tan ahí, tan próximo... ha sido respetando las características de los centros que tenemos...

[*murmulllos*]

Si

La idea que trato de deciros es, tenemos una red de centros públicos... por tamaño, en contextos rurales, en contextos urbanos, tal... y yo pongo un recurso ahí... que antes no estaba... o estaba de otra manera. ¿Vale?, Entonces, hasta que punto creéis que el imponer ese recurso ha sido respetuoso con las características reales de nuestro mapa de centros.

**H-1:** ¿Si lo han hecho bien?, ¿si lo han organizado bien?

**E.-** Sí, yo pongo un ajuste, entre yo pongo ese recurso y esas, y las características.

**M-1:** Lo que estábamos diciendo, ¿no?

**E:** porque puedo pensar que hay otras comunidades donde ¡mira, esto está hecho así y... y te coges el autobús y te vienes! [*murmulllos*].

No sé si acierto a explicarme

**M-1:** Siii, te has explicado muy bien, y además, también en la complejidad de los centros, es lo que estaba... yo creo que debemos recordarnos los nombres porque...

**E:** Juan de Dios

**M-1:** Juan de Dios, que estaba diciendo: está un orientador en centros de dos o más líneas, tienes un único centro, la unidad de orientación se compone de un único centro y también centros de una línea que lo que llevan son dos centros, donde está la estructura del CRAER

**M-2:** Lo único es bueno... la diferencia entre el cuerpo de la Secundaria y Primaria, que son matices, pero a la hora de funcionar y trabajar es uno más. Por lo menos, como lo veo

**H-2:** Incluso, incluso en la organización yo recuerdo... como dices que revivamos todo y tal,... yo recuerdo cuando se preparó todo esto del PIMO y tal, por lo menos en la provincia de Toledo, cuando venían y nos reuníamos los orientadores y eso... Entonces nuestras expectativas eran que cada seiscientos o setecientos, estábamos acostumbrados [sic] a números muy altos... Lo que se pedía es que cada SEISCIENTOS O SETECIENTOS ALUMNOS tuviésemos un orientador, entonces... claro... fue un movimiento decir, ¡oye es que...! Porque claro, ahora mismo, mi colegio tiene seiscientos, es una línea pero vamos... es un colegio pero son tres líneas... pero es que... yo que sé hay un colegio que son de una línea y, a lo mejor, con doscientos cincuenta o trescientos alumnos eso es lo que tienes... Entonces claro, ¿fue MUY SUPERIOR a nuestras expectativas nuestras?

O sea... era... es que, bueno... es que fue... de buenas a primeras... nosotros que pedíamos siempre ¡más orientadores, más orientadores! Y, de buenas a primeras eso... pues fue MUY SUPERIOR

Y luego pues, se zonificó pensando que bastante bien, ¿no?

E- ¿Tenéis esa percepción? Lo digo porque la política, las decisiones...

**M-1:** [ininteligible] Normalmente eran los centros más

**M-2:** Eran muy próximos,

**M-1:** Y así es ahora también,

**M-2:** Si

**H-2:** Ha habido, en Toledo, por ejemplo, que se reestructuró alguno, porque yo que sé.... Este pueblo con estas características, pero que en general... se planificó, se planificó bien.

E: Tenéis esa...

**H-1:** Luego a parte, no es que se planificara bien, es que luego se han ido haciendo cambios según se han visto las necesidades o los centros son cambiantes, y las normas son cambiantes y se han ido haciendo los cambios para estar como estamos.

**M-2:** Y no tiene los mismos problemas una zona que otra... En la zona rural de Cuenca, pues por ejemplo, los casos son muy dispersos, pero eso lo sufres tu y lo sufres... los compañeros, o sea que no hubo así nada distinto.

**H-1:** Volviendo un poco a lo de antes, yo lo que sí noté es que pasamos, de lo que estábamos diciendo, de a unos compañeros a tener otros, nuestros compañeros ahora son los maestros... Entonces yo ese cambio... que parece que lo digo con miedo, lo hago con gratitud, yo antes no era mi centro era, tenía centros de atención, o sea, tenía varios centros, ahora soy parte del centro, yo soy uno más... y eso es un cambio... pero de los mejores...

[ininteligible]

**M-2:** Se... yo sufrí mucho a la hora de, a la hora de trabajar a nivel profesional, por lógicamente a la hora de trabajar no es lo mismo trabajar con una persona que has visto un par de veces al mes, a trabajar con una persona... Muchas veces, siempre te encuentras al típico profesor que no quiere colaborar, que es su aula... pero como que va viendo día a día y que, contigo, poquito a poco le vas dando un conocimiento mutuo de entre los compañeros, sabes cómo abordar al compañero y sabes cómo llegar a él. De

la otra forma siempre hay [ininteligible] es mejor que cuando te encuentras al típico profesor que no quiere colaborar, entonces es un mal sistema a tope, de esta forma como estás día a día, al final a lo largo del curso consigues, incluso, que la persona que es más reacia, consigues entonces...

**M-1:** Pero yo creo que no es que quisieran colaborar o no, ¿qué credibilidad puede dar alguien que llegan en una mañana, y, a lo mejor, de tres sesiones: una es de reunión con el jefe del área, otra vez a unos padres y otra vez a un niño?, pues, aún así vas a él y le dices: ¡tienes que hacer esto!, ¿qué credibilidad da eso? Ninguna, hemos ganado ninguna credibilidad, pero 100%.

**E-:** A ver... os utilizo... vilmente, eh... CREDIBILIDAD, eh... LOS COMPAÑEROS SON OTROS... Como orientadores: el modelo de intervención... ¿necesariamente es otro?

[unísono]: claro

**H-2:** Ha pasado de ser una cosa externa a ser una cosa interna, y también a nosotros... digámoslo así...

**E-:** Dotar, dotar de contenido a eso, porque sois la avanzadilla... en ese sentido

**M-1:** Las condiciones cambian completamente, yo me acuerdo, por ejemplo, es que en los centros te daban las gracias [risas] y decías ¡no, no, no, no me des las gracias que es mi trabajo! Como antes únicamente te podías limitar a lo... a lo urgente... lo que pasa es que muchas veces lo urgente no es lo más necesario, entonces ahora es de otra manera, tu sabes que tienes unas funciones, que estás para mil cosas... que das respuestas inmediatas, das credibilidad, cambias de todo... Cambias la perspectiva de ellos, la tuya... todo a la hora de trabajar.

**H-1:** Yo incluso, yo voy más allá, por lo menos lo he vivido así. Antes intentábamos acercarnos y no hemos pasado... yo por lo menos en mi caso concreto... de ser un agente interno a ser UNO MÁS, es así, uno más que tiene que sacar adelante el centro, como todos los demás, lo único que yo hago unas cosas y los demás hacen otras... pero todos lo sacamos.

Lo que sí he notado ahora es que nosotros tenemos unas funciones, las desarrollamos de verdad, pero tenemos otras funciones que ni siquiera, están materializadas, eh... yo no sé si os pasa a vosotros, pero eh... aunque no seamos equipo directivo, a mí muchas veces me tratan como equipo directivo y estamos con ellos... sacando el centro adelante... lo que hay cosas que o hay actuaciones al respecto que no tienen nada que ver

**H-2:** Ese, ese es un aspecto que me gustaría aclarar, somos un... una especie de Jefe de Estudio-2, que estamos ahí... Tenemos ventajas, porque nosotros permanecemos mientras que los equipos se renuevan, eh...

**H-1:** Pero si lo hacemos es de forma voluntaria porque queremos y sacar adelante el centro y hacer más fluido el trabajo...

**M-2:** Hombre... función tuya... sin ser equipo directivo... bueno asesorar

**H-2:** Asesorar y colaborar con los órganos de gobierno, eso es una...

**H-1:** Pero no pasamos de asesorar, sino a desarrollar,

**M-2:** Es que yo creo que nuestras funciones son tan amplias que llegas a todo, asesorar, dinamizar...

**M-1:** También depende del equipo directivo que haya, y de cómo estés... De las dinámicas de trabajo... pero vamos, que...

**H-1:** Yo lo que digo es que hemos llevado a cabo estas actuaciones...

**E-:** Que no están en la norma, ¿no?

**H-1:** No, tienes que ponerte en contacto con el interventor para determinados aspectos... para el ordenador, o por promover... [*hablan varios*] es lo que te iba a decir, no solamente ser asesores sin ya coges cuestiones...

**M-1:** Medios personales de los centros educativos

**H-2:** Pero que, por lo general, quieres más  
(ininteligible)

**M-1:** Como cuando nos dedicábamos a los centros de primaria, que los equipos nos dedicábamos, fundamentalmente... y los equipos sabían que íbamos... y que íbamos a sacar adelante equis al mes y niños que esa era nuestra tarea fundamental... y hacer el informe, porque esa era otra tarea fundamental... Porque solo si tenías suerte y llevabas muchísimos años en un centro a lo mejor te daba tiempo a meter la cuña en algo más, en un tutorial en ... y ahora, desde luego... la experiencia que yo estoy viviendo es que te el tutorial es algo que está ahí, pero que es algo, más... pero yo cada día me dedico a todo lo demás, es decir, a asesoramiento, a coordinar actuaciones, a trabajo directo, equipos educativos, a dinamizar actuaciones dentro del aula, a proponer innovaciones... cosas que hay que... a proponer cambios... En definitiva, yo ahora mismo vivo mucho más el papel de dinamizador, ves... y de coordinador, que, que es propio.

**M-2:** Es que ahora mismo es conocer de cerca el funcionamiento de un centro... es que... se te van ocurriendo ideas continuamente... antes viéndolo un día tres horas..., y a veces ni siquiera un día a la semana... porque si había fiesta... eran quince... pues no podías ver qué es lo que podía funcionar ahí... Ahora sí que lo puedes ver.

**E-:** ¿Tenéis un papel más educativo en este momento?

[*unísono*]: SÍ

[*hablan varios*]

**H-2:** La cantidad de chicos que te entran de cada centro... no podías... antes... había que priorizar... e´decir [*sic*], era sota, caballo y rey, hacer I+D... entonces dictámenes

**M-1:** Y en una población muy concreta... de aspectos, etc.... Con padres igual... podías hablar con el padre de este crío...que tal, que cual, pero con el resto... pero... no sé vosotros, yo ahora con muchísima más calidad. Primero que llegas a muchos más niños, que ahora soy la asesora de todo el año, puedes enfocar, puedes insistir y te atienden como a un profesor más, eso... como uno más. Ahora llegas a mucha más población, incluso con más diversidad... y sobretodo con más calidad, puedes hacer un seguimiento, con los niños, el profesorado, etc....

**H-2:** Quisiera... quisiera pasar... allí existía la costumbre de si tenía o no tenía informe, es decir, el tener informe era automáticamente, es decir, no podías decir que haces un informe y que este chico funciona perfectamente, NO, o sea... tener informe significaba SACARLO DEL AULA. Era un salvoconducto, como si hiciéramos turismo rural con ellos, es decir, como si para salir del centro tienes que tener el informe... ¿Ya tiene el informe? Pues ya puede coger el PT...

**M-2:** Y ellos se aprendían, que entonces, era porque tenían un caso grave...

**M-1:** Antes es que solo había que evaluar, pero ahora hay muchas opciones antes de evaluar, puedes ir interviniendo con ellos... lo que pasa es que este niño con esta familia, etc.... ¿que hacemos? Y llegado el caso si hay que valorarle, y luego se puede evaluar de muchas maneras... Antes es que casi tenías que atenerte a pruebas, te daban por escrito: es que este niño... y tu fueras consecuente con las pruebas que tu considerabas. Pero como dices tu: muchas veces eran siempre las mimas [*sic*].

**M-2:** Claro pero antes era el tutor quien te decía las necesidades que tenía y, ahora, eres tú quien dices las necesidades independientemente de que el tutor te lo diga o no, porque muchas veces, ni siquiera te llegan por el tutor, te llega por el especialista, etc... Entonces, esa visión no la tenías, lo que decía el tutor te tenías que fiar de él. Si el tutor



se implicaba, entonces el niño atendía... si el tutor lo tenía “niño -mueble”, pues ahí pasaba el niño desapercibido hasta que llegase otro tutor a que...

**H-2:** Ahora te da tiempo a todo, vamos... a mí por lo menos, al ser un solo centro, te hacen una demanda (que también el proceso de demanda ha cambiado, antes nos entregaban una hoja... ahora asistes a las reuniones de grupo), de coordinación, conoces al tutor, sabes que hay tutores que es que trabajan en el equipo educativo, saben qué quieren un montón, otros que pasan de ti... es decir, vas controlando la misma demanda. Pero antes era la hojita y... y te la entregaban y bueno... según te iban llegando... pues bueno, pero ahora no, ahora haces más cosas.

Yo me llega una demanda y lo primero que hago es ir a hablar con el maestro, y qué pasa y qué no pasa... y qué haces y qué no haces, etcétera, hablas con la familia. Es lo que dice la compañera, hablas y, antes de pasarle las pruebas, porque no podías hacer otra cosa... ahora te da más juego, dices ¡bueno pues venga, vamos a hablar con la familia, y le vamos a dar estas orientaciones! O sea, el aumento en las capacidades de... ha hecho que mejoremos en la calidad, AHORA SÍ, ahora te lo puedes plantear, te lo puedes llevar con tu agenda... pues tal día estoy en infantil... antes no, era sota, caballo y rey y era venga, venga, venga.

**M-2:** El trabajo se ha vuelto más satisfactorio, y se nota se nota en el rendimiento de los críos, porque tu llegas y evaluabas, con el PT te reunías cuando podías, pero ahora es un trabajo más de equipo. Tú ahora con los niños, tú vas como un moderador de necesidad y luego vas con el logopeda, con el fisio [sic]... con el PT... Como, además, se trabaja en equipo y todos los que trabaja con ese niño van en la misma línea, lógicamente el rendimiento en función de los niños se nota mucho. Antes también se notaba... [ininteligible] ahora conoces a su familia, es lo que te decía del tutor, porque ahora le dicen que vamos a estar atentos porque con este tutor, o sea, es que lo conoces todo.

Y hay muchos alumnos, en mi CRAE, hay setenta... entonces, conoces TODO ABSOLUTAMENTE, de niños, de compañeros y puedes trabajar muy cómodamente, muy bien.

**E.-** Oye y ¿qué tal con los Servicios Sociales y Sanidad u otros perfiles? En este nuevo diseño.

**H-1:** Aquí otra cosa que es muy importante, ahora a así, si se puede, se hace más, es que se lleva a cabo una labor preventiva y ya, ya, vamos a con actuaciones sobretodo para prevenir y actuamos en base de seguimiento de todo lo que es el centro, “de todo lo alumno” [sic], todo lo vivimos y lo llevamos. Que esto es importante.

**M-2:** Es que solo por tiempo... yo desde que estoy como PIMO puedes conocer a las personas que están dentro de un área y, en el caso de los Servicios Sociales, en el caso de estar con un centro y TENER MÁS TIEMPO, pues funcionalmente solíamos reunirnos con servicios sociales, entonces... claro, era más fácil controlar los problemas familiares que había, entonces eso, con el PIMO.

**M-1:** Pero es que ahora estás disponible cinco días a la semana, antes era EL DÍA que podías. Tenías que coincidir con el día que iban los servicios sociales, porque las zonas que, ehh... las zonas educativas no corresponden con las zonas de los servicios sociales, normalmente.

Por ejemplo, yo en mi CRAER que son seis pueblos no solo es los servicios sociales que llevan los seis pueblos, es que este pueblo pertenece a esta zona CRAER... entonces para traer y coincidir con todos, lo puedes hacer ahora porque yo estoy cinco días a la semana allí, pero antes era difícil- difícil. Cuando surgía un problema, sí tu le avisabas ¿cuándo podemos quedar?, pero es que a lo mejor era dentro de quince o veinte días...

**E-:** Quien coordina, un poco esa intervención de varios profesionales, ¿hay alguien en este nuevo escenario que asume el protagonismo?

[*hablan varios*]

**E-:** Cuando estabais en PIMO, es que os estaba poniendo...

**M-1:** Es que tú estás al tanto de todo, intentas reunirte, un poco de todo

**H-1:** Pues hay equipos de apoyo, que se reúnen semanalmente, y se lleva un seguimiento de cada alumno, y tu labor es de coordinador, ya sea con servicios sociales o con.

**M-2:** Antes con PIMO no era un plan que...

**M-1:** No antes, era según el plan de zona y... si necesitabas algún tipo de coordinación para, escolarización.

**E-:** Porque habéis estado hablando de dinamización, de asesoramiento... ¿diríais que la coordinación? ¿De esas intervenciones entre los distintos profesionales es algo que los orientadores es algo que asumen así, como parte de sus funciones?

**H-2:** Realmente los directores y los jefes de estudio... TE LA ASIGNAN.

**E-:** ¿te las asignan?

**H-2:** Sí, vamos a ver, esto es algo que llevamos arrastrando... nos reunimos aproximadamente cada mes, mes y medio con Servicios Sociales, entonces asisten o el Director o el Jefe de Estudios, el orientador, el Servicio Joven o Educador Social y, este último año, que tenemos profesor de interculturalidad, pues...

Entonces hay tres o cuatro programas (el de absentismo, los de higiene, salud, etc...) y lleva un control. Este año por ejemplo, hemos hecho... es que creo que lo tengo aquí...

En general, lo que hace es que te da TIEMPO a poderlo llevar a cabo, entonces vas controlando, emm, vas repartiendo funciones... pues por ejemplo: yo no me puedo meter en tal casa, pero tú como Trabajador Social sí que te puedes meter... vete y háblalo.

**M-2:** Y eso depende, como has dicho tu, de los programas que tengas... del tipo de alumnado, porque yo por ejemplo unas veces tienes que ir con los Servicios Sociales.

**E-:** Esto que estáis contando ¿se fraguó, se gestó en el año PIMO? Me explico: ¿Hasta qué punto, vosotros que habéis vivido el germen del modelo, la situación actual, se corresponde con lo que allí se empezó a dibujar?

Lo que trato de deciros, en ese curso escolar, esa innovación y las sugerencias, que digo yo que tuvisteis, crees que han sido recogidas... la pregunta es: ¿Reconocéis en el modelo actual muchas de las cosas que tal vez pusisteis a prueba durante ese año?.

**M-2:** Nos paramos en los equipos, en la memoria, al final siempre era lo mismo: Mayor atención a los centros, que antes... como hemos dicho... tenías tan poco... y no podías estar casi en un centro. O sea que yo sí lo entendí como una respuesta... más que como una respuesta como una plegaria, el... poder estar...

**H-2:** Sí, más o menos se ha recogido todo, las PTSC, incluso ya pertenecemos al claustro... que no sé de qué forma... aunque todavía quedan algunas cuestiones laborales que todavía están ahí... por ejemplo lo del DINERO, porque a nosotros nos han llamado unidad de orientación... nos podían haber llamado departamento de orientación, que se oyó en su momento... cuando hicimos el PIMO... en cierto modo, yo veía venir esto no?, pero yo recuerdo que se discutía mucho con el nombre que se iba a poner porque se decían distintos... y yo decía pues que sea “Departamento de Orientación en Primaria”, pero como ahora no somos departamento... pues ya está... que no pasa nada... a ver si me entiendes... pero hasta el acuerdo este Marco con los Sindicatos... es que ni siquiera los DERECHOS LABORALES, ADMINISTRATIVOS... “edecir”[sic] ... hazme caso porque yo ya tengo un montón de años... pero vosotros que sois jóvenes, es decir... uno empezaba su vida laboral en un

instituto y otro empezaba en un tal... y aunque hubieran partido de un mismo punto... al cabo de dos o tres años... el que estaba en instituto le habían “lanzado” [sic] ¿no? Para pisarle el puesto... bueno, eso no era legal, administrativamente, legalmente... eso... que en alguna reunión se ha hablado, pero es que no hay que hablarlo con los sindicatos, lo que hay es que hacer es irse al Defensor del Pueblo... y punto... Oye mira, no puede ser que dos trabajadores que hemos empezado en el mismo sitio y con la misma posición... incluso uno que...

El caso de una compañera mía, que iba delante de él... el caso de Alcázar de San Juan, que ella se fue a primaria y otro se fue a tal... y luego al final...

**E-:** ¿Y el horario sigue siendo el mismo?

**H-2:** El horario es igual.

[ininteligible]

**M-1:** Pero es que es como un profesor, es que el profesor de primaria no hace el horario de secundaria... HACE el de secundaria y COBRA el de secundaria, es decir, eso te lo da el sitio donde estés.

**H-1:** Lo que dice el compañero, creo que se está refiriendo al tratamiento administrativo de ser coordinador de una unidad de apoyo, en Secundaria, el departamento de orientación está puesto en el programa de puntos para luego el concurso- traslado, pero en Primaria no, solo es como coordinador de equipo y no te valoran los puntos.

**M-1:** Pero ya sí, ya sí lo van a hacer.

**H-1:** Si ahora sí, ya está aprobado, pero lo van a reconocer desde que se hizo... Lo que quiero decir con esto es que sí hemos ganado con esto, porque antes, porque antes solo recibía ese complemento administrativo el Coordinador del Área, los demás del PIMO no lo veían. Ahora con lo de PIMO sí que se va a igualar a secundaria

**M-2:** Cuando se aplica eso, ¿Virgilio?

**H-1:** No puedo asegurártelo, (*hablan varios*)

**M-1:** Pero han ido mejorando las condiciones.

En cuanto lo a lo que tu decías que ahí se gestó si se cobraba o no, yo creo que sí que se ha mejorado muchísimo y que la línea que se siga, como la que tenemos ahora... que se concrete... yo creo que se nos han dado más oportunidades, se nos ha dado más responsabilidad en los centros, más reconocimiento... Es decir, dentro de que nos tengamos que ajusta al horario de los centros, sí se ha respetado... habrá centros donde los equipos directivos se hayan... pero desde las Administraciones y las Delegaciones sí se ha hecho, por lo menos hincapié en... por lo menos, respetar determinadas cosas... que bueno... algunas cosas que se haga en recreo y tal... vamos que tienen su justificación y tal.

Que puedas o no salir del centro... yo creo que está claro que cada uno tiene su... particularidad, etc... Yo, por ejemplo, los martes tenemos coordinación y de zona... Pero la coordinación es una cosa que se hace una vez al mes y luego tu el martes... yo tengo disponibilidad, y libertad para elegir de entro y salgo...y voy a los Servicios Sociales... es decir, que sí que se respeta.

**H-2:** Si se vivió... fíjate... yo recordando, sí se vivió por encima.

[*hablan varios*]

**H-2:** Eso es como... claro, es como dicen los... los... capitalistas de Nueva York... en el piso que están más altos, es el piso que marca... y te alejas más, eres más jefe. En esto es igual, cuanto más alto, más te alejas del aula... El Inspector que no pisa un aula jamás, es más que un Director y que un maestro...

Nos pasa a nosotros lo mismo, es decir, la gente, al principio, el hecho de tenernos que subordinar y el hecho de que podemos... porque estábamos en el equipo... pero entre comillas había cosas que hacíamos... que de hecho, de esa EXCESIVA LIBERTAD,

que algunos se tomaron vinieron luego los que tal... pero claro, no teníamos que dar cuenta a nadie... pero claro eran juzgados. Y al entrar en un centro, pues nos cortaron un poquito las alas, pero señores... que quieres que te diga, tienes que pedir permiso al Director en primera instancia, el director que es de primaria cómo a mí que soy de secundaria y que puedo ser catedrático, resulta que... ¿me entiendes?... o sea... es que todas estas cosas, chirriaron y chirriaron en su momento.

**E-:** Perdemos privilegios ¿no?, o ¿perdemos derechos adquiridos?

**[Unísono]:** Exactamente.

**M-1:** Era derechos adquiridos, perdona... ¡no eran derechos reales eh!

Desde mi experiencia no sentí que perdí ningún derecho, al contrario, para nada... y yo no sé vosotros en vuestros equipos directivos, pero yo mi equipo directivo en aquel momento (a parte de estar encantao [*sic*]) no me criticó para nada, para nada... Sí que sentí entre los compañeros, pero los compañeros sentí rivalidades... yo que venía de secundaria, eso... bueno yo venía de primaria, etc... y bueno... de primaria a secundaria como que nadie está pendiente de ti y de si entras y sales, etc...

Incluso a mí dentro, hubo un día que el director me tuvo que decir porque, yo entraba cinco minutos más tarde, porque yo no tenía niños en el aula... y evitarme todo el mogollón de los coches y tal, que era horrible... Me tuvo que decir: Mira Marian, tu luego que te quedas en las horas y no sales a las dos en punto, que sales a las tres... pero me han pedido que te por qué no entras a la nueve como los demás... y digo... bueno... pues nada... total... que esas "cositas"... si que las he notado.

Yo es que mi talante es de la leche... pero sí que noté que algunos maestros tenían como cierto complejo de... no sé qué.

**M-2:** Un poquillo de celos sí, incluso que los propios compañeros, porque muchos nos veían el año que empezamos PIMO como traidores... [*varias voces ininteligibles*]. Incluso algunos se pusieron como detractores [**M-1:** No y de llegar a retirarte la palabra compañeros] buscar pruebas del equipo que era mío... y claro, nos habían dado permiso desde la Delegación para ir a buscar pruebas para evaluar, porque los centros no había nadie.

**M-1:** A mí también me pasó de ir a ver buscar unas pruebas. Traumático Total. De ir a buscar unas pruebas y mandarme desde la delegación y el equipo de educación, ponerseme... a negarse, que no me las daban... que vengan, bajo mi responsabilidad, a por ellas... pero sin permiso ni nada.

**M-2:** Yo creo que era un poco el miedo, el ponerse a la defensiva... porque seguro que ahora hablo con mis antiguos compañeros que están en CENI y están encantados y tienen la misma opinión que tenemos nosotros ahora mismo.

**M-1:** [*ininteligible*]

**M-2:** Sí lo que pasa es que en su momento, sí hubo trapos sucios, porque era un plan de innovación que tampoco sabían si iba a cuajar y, tampoco... todos sabemos que al final, la tendencia era que sí, pero también luego había algunas diferencias... Yo por ejemplo, que las zonas rurales... yo que venía de capital... era una diferencia abismal, yo llevaba dos CRAES y un colegio, once o doce pueblos en total... o sea lo que hacíamos en tramos de carretera NO NOS DESCONTÁBAMOS NINGUNA HORA, porque ahora sí nos atenemos más a un centro.

Pero a los que estábamos en la zona rural, que viajábamos muchísimo, también se la añadía...

**M-1:** Y sí lo hacías... pero a veces te da miedo... que estás en una zona... te metes en un centro, conoces a la gente, también te sometes.

**M-2:** Si claro, desde luego que es un sometimiento, pero que yo tenía claro que si haces discusiones de antiguos equipos, pues [*corte*]

## CARA B

**H-2:** Llegabas allí, a las CCP, en el caso de que fueras y tal y dabas cuatro notas o sacabas cuatro fotocopias y tal, se las entregabas y, allá que se las apañaran, [**M-1:** y como no vuelven a ir....] y eres parte de... y tienes que sacar el trabajo a flote y, claro, es lo que decías... tienes que ser agente interno... te tienes que meter ahí con ellos, etc... y ¡venga! que esto hay que poner lo negro sobre blanco y eso... pues cuesta más, que es más fácil decir que lo hagan otros a ponerse uno a hacerlo...

**E-:** [*ininteligible*]

**H-1:** Yo sobre la visión esa que estáis contando... que era así, la de que un director de primaria, más vale [*ininteligible*]... era de los que no estaban dentro, de los que están dentro se veía que él estaba haciendo unas funciones y tu otras, él tenía sus funciones concretas, como Director... pero nada más, igual que si está en Secundaria, hay directores que no salen de la oficina, y le da igual y otros que quieren saber cómo funciona, pero los que estaban fuera, claro que vivían el tema este, cómo va a ser esta persona va a ser una persona de primaria...

**M-2:** Y también se confundía mucho lo profesional con lo personal, eso pasa mucho en nuestro trabajo, [**E-:** ummm] sí tiene mucho componente personal y se trata de muchas relaciones personales... Entonces... claro... lo que hablamos de tratar con tutores y con familias, con todo, sobre todo con compañeros es mucho de mano izquierda de...

**H-2:** Mucha parte de relaciones públicas

**M-2:** Sí, mucho, mucho. Entonces claro... ahí, también, la opinión que podías tener de ir a un centro o no ir, también influye mucho, pues eso, lo personal.

**E-:** Oye en este debate que creó la experiencia PIMO, lo digo, porque yo creo que el tema LABORAL, ha quedado como que... era... ESO SALÍA... ¿También alguna otra cosa? Algo que digáis: “también se hablaba de esto” ¿Preocupaba esto?

**M-1:** La idea, el hecho de perder una estructura de equipos... fue... vamos... eso lo sé... a pesar de tener opiniones diferentes, a ellos les preocupaba mucho, a los equipos, el perder ese apoyo, esa posibilidad de consultar entre ellos... y luego también... que yo ENTIENDO también ellos siguen defendiendo LA VISIÓN EXTERNA, del centro, “edecir” [*sic*] el NO SOMETERTE a decir “soy parte del centro”, es decir, me debo al centro, ¿sabes?. El tener esa visión externa, te permite también, el poder actuar sin ese sometimiento a determinadas cuestiones que surgen, [**H-2:** Y sin ninguna trabas no?], sí las trabas... sí, si yo eso lo entiendo, y lo puedo llegar a entender, pero bueno... es cuestión de que cojas también tu, tu papel y que no te VEAS sometido, aunque también eres parte del centro, o sea, que no se trata de decir, o de ponernos así, sino de estar lógicamente, y de convencer y... bueno... esto tiene que ser así o así [*sic*], pero sí es verdad que en aquel momento sí que se... en aquel momento... [*ininteligible*], porque claro... nuestra labor no es solamente el centro, puede ir más allá, intentar colaborar con otras entidades y tienes INCLUSO que plantear cosas

**H-2:** Es el típico, yo qué sé... es la eterna teoría, el debate, la Teoría de Sistemas... el cambio tipo uno, tipo dos, “edecir” [*sic*], cuando uno puede cambiar un centro, ¿lo puede cambiar desde dentro? o no, tiene que ser desde fuera ¿no?, pues LABIS y esas cosas... de las teorías y técnicas de la escuela de Palo Alto y todo eso. Pues mucha gente se agarró a esas teorías para decir ¡que no!, que yo quiero estar fuera del centro, para cambiar un centro, pues para que yo... pues para que los padres o los profesores, no me contaminen... y para que yo pueda...opinar y hacer...

**M-1:** Pero yo eso, no... [*ininteligible*], la diferencia es que si no estás dentro... el cambio desde fuera es...

**M-2:** Pero eso es lo que pasó [*varias voces*], la defensa que tenías para... para agarrarte al equipo, porque si eres una estructura interna, entonces ¿qué más necesitas?, no lo sé. No entendí nunca eso de... [**H-2:** si, si yo fui PIMO, yo me cambié, pero eso sí que... [*ininteligible*]. Eso sí que lo decían mucho, que lo echaban de menos: “la visión externa”],

**M-1:** Es un cambio, es una experiencia... Yo que he estado tres años en un ámbito territorial, que te puedo decir, que cosas que te planteabas el año pasado, que la perspectiva..., que lógicamente, es totalmente diferente. Lo bueno es, no sé... tener las dos perspectivas, pero desde luego, el cambio que puedas hacer si estás desde fuera: ¡es un cambio falso!, porque sí, porque puede quedar muy bonito en el papel, porque sí... porque tal, y no sé qué... pero ES PURO TRÁMITE...

Es ahora, por ejemplo, con el tema de los PT, pues tu estás fuera y ahora todo el mundo tiene que hacer los PT y tu desde fuera, como asesor externo (como yo el año pasado [*sic*]) pues puedes ir y dar la charla, y no sé qué... ¡pos mu bien! [*sic*] que no sabes si se han enterado [*sic*], si no... que al final van a hacer así... pum-pum un paquetito para dárselo a los de Administración y yo DENTRO me doy cuenta hasta que punto el centro, en qué situación está, de asumir y de no asumir y desde dónde empezar... que hay que ir mucho más atrás, e ir por otro “lao” [*sic*]... porque es que... ¿de qué sirve?, pero si no estás dentro de ese centro... no es posible, y todo eso no lo puedes ver... no lo puedes ver.

**H-2:** Incluso la visión de las necesidades educativas especiales es MUY distinta, y ya que hemos estado dentro... a irle cambiando la perspectiva a muchos profesionales, [*varias voces ininteligible*], este... los especiales, este... los [*varias voces ininteligible*] el cambiar no solamente el día a día... [**M-2:** La mentalidad, la..., la...] Pues es que es esto, ¡esto de PT!, ¡no mira... esto es tuyo, es tu tutoría!... y.

**M-1:** Es que estando dentro, ves que hay muchas posibilidades, de profesores en el aula... fantástico, maravilloso... y antes te decían... “este es mi aula, y este que me viene a contar a mí... y tal”; ahora te metes tú en el aula y entonces ellos se quedan así, además, te metes con él y trabajas y le enseñas, cómo puedes hacerlo... Y ENCIMA, estás trabajando con el equipo directivo para que pueda dinamizar más, flexibilizar, hacer los horarios de otra manera, es decir, estás ahí metiendo en todos los engranajes... y entonces... lo ves. Pues pones un seminario en el centro para ver qué posibilidades tienes y con el profesorado... y, a lo mejor, en el segundo trimestre pues lo lanzamos [*ininteligible*], quiere decirse que... es donde puedes hacer desde fuera... pues ¡muy bien!, les sueltas el rollo, pero ellos luego van a sus centros y no...

**M-2:** Es lo que decíamos de la credibilidad, que es lo que va... credibilidad e inmediatez de repuesta, pasa esto y en esa misma mañana, si puedes, se va a ver solucionado... Ya por lo menos has empezado a desplegar y, entre unos y otros, ver cómo lo hacemos... y ser... muy de equipo... Por eso decían antes que la visión de equipo, que se iba a perder... es que yo esa visión de equipo no la quería, es decir, mi equipo ahora es el que es... es el colegio, es el día a día, son los compañeros y los problemas reales... yo lo otro era como terapia de grupo, que venía muy bien... pero era una terapia de grupo.

**H-1:** Es como nos pasa a nosotros

**M-2:** Sí, sí, sí.

**H-1:** Pero eso ha venido después, pero hay que reconocer que esa reunión semanal, los viernes... [**H-2:** los compañeros que venían nuevos...] que era... que era... [**M-2:** Yo no tuve sentimiento de pérdida, ninguna, al contrario]... Pero es que no... al contrario, antes intercambiabas experiencias... hacías un poco de terapia de grupo... nos ayudábamos mutuamente

**H-2:** Sí, pero tú antes veías mucho... (no tu caso particular), pero veías mucho: nadie me va a entender, nadie me va a comprender, era miedo... miedo y pánico...

**H-1:** Si yo lo que quiero decir, SI YO LO ENTIENDO, pero el miedo que había antes... DE CONOCER, ahora todo ese miedo se ha ido... Además, que las reuniones no solo con todos tus compañeros, que antes se reunían solo los de Primaria, ahora también se reúnen los de Secundaria (que antes no se reunían) y claro... ahora ves que se ha ampliado la visión que no es... ahora solo de un equipo, que la visión es muy amplia

**M-2:** Yo lo que es que era... no sé, como una realidad virtual, que vivían los equipos... porque es verdad que la gente que vivía en los equipos normalmente nunca había vivido nuestra posición en Secundaria... y que, además, se puede estar tanto en Secundaria como en Primaria... la gente que hemos estado tanto un año como otro, en Primaria como en Secundaria, te das cuenta que ese miedo no existe, porque si tu trabajas en Secundaria trabajas con sus... y con sus profesores y su equipo directivo, pues ¿qué pasa? que en Secundaria debería ser igual... entonces lo que había en los equipos era una realidad virtual... de decir ¡Vale, que sí!, pero que podía tener una visión [**H-1:** Pero que la realidad, la realidad, era la única que había, porque no se conocía esta que hay ahora] pero porque no había PIMOS, porque ahora [**H-1:** Pero era miedo a lo desconocido], sí, a lo desconocido.

**E-:** En esto que, en esto que decís, que parece importante... porque claro... estamos en un momento en el que se está provocando un cambio. Si ese miedo hubiera sido..., EL MIEDO..., es decir, si eso se hubiese planteado como algo más sólido hubiera sido un freno al modelo... Desde fuera yo puedo pensar que si eso es el sentir mayoritario...

**M-1:** Es que eso era... vamos... el riesgo total.

**M-2:** Fue la experiencia, nos hicieron un seguimiento total, evaluaciones, como todo era positivo, positivo... pues lo que estamos hablando aquí, y ahora todo para mejor, todo para bien, todo para bien... Si hubiera sido... [**M-1:** Pero ya te digo... el control iba hasta el punto... pues ya te digo]

**H-2:** Pero ¿para cuánto iba, para dos años? El programa era para dos años y al año, y al año, ya digamos ejecutaron, porque eh...

**E-:** Porque crees que... lo digo porque... eh... generalmente, en una innovación en un año yo puedo pensar desde fuera que... en fin... que es poco tiempo. En EDUCACIÓN

**H-2:** Mi pensamiento es que había que ejecutarlo... “edecir” [*sic*] todo para el pueblo, pero sin el pueblo. Porque había que llevarlo a cabo [*varias voces ininteligibles*], de hecho es que era recurrible... en términos legales hay contencioso, incluso... de cuando en cuando, llegan rumores de que esto va a cambiar, de que esto se va al garete... y bueno, pues no... yo no sé... no sé, en las altas esferas... nosotros estábamos en un pueblito pequeño...

**M-2:** yo creo que es una “minoridad” [*sic*]

**M-1:** Y depende también de provincias... pues por ejemplo, en la provincia donde yo estoy... allí, desde luego, la experiencia PIMO... pues lo que decías tu, que se nos hizo o tal, pues que seguramente se cubrió con interinos, porque seguro que nadie... porque casi nadie...

**H-2:** Casi nadie... Guadalajara fue una de las más reacias.

**M-1:** Porque estaba claro que ahí había una lucha de poder entre estructuras y tal... y lógicamente. De todas formas, yo también entiendo, como parte de ese equipo que he sido, que también las cosas se podían haber hecho de otra manera más... más... más... a lo mejor, más sopesadas, más... que no quiere decir... que yo me encuentro fenomenal y contenta con el modelo cómo va, pero otras cosas son... [*risas*] ¿no?

**E-:** Pues por qué dices, Marian, que las cosas se podían haber hecho...

**M-1:** Pues porque así vivió, de manera muy traumática, [*ininteligible*]. Primero de eso...yo viví también... pues la... eliminación de los equipos de Temprana y aquello ya fue, dramático y si yo... ¿ves? Yo en aquel momento sí estuve en contra total de la de los equipos de Temprana, a lo mejor porque no sabía que todo esto era parte de un engranaje que iba a terminar en esto, ¿no?, pero en ese momento, los equipos..., la desaparición de los equipos de Temprana, que SÍ que eran equipos que funcionaban bien y que estaban dando una buenísima respuesta, pues aquello... fue [**H-2:** también por provincias...], bueno... seguro [**H-2:** porque en Guadalajara fue bien..., en por ejemplo en Toledo iba....] [*ininteligible*].

Yo no sé si fue al año o a los dos años, fue cuando desapareció todos los equipos definitivamente...

**H-2:** Claro es que... es que, querían hacerlo...

**M-1:** Los de Temprana pasaron a ser equipos generales, luego a los generales, les pasaron a... y yo entiendo que eso lo vivieron... cuando ellos sí que estaban reivindicando siempre... pues eso... que mayor atención a los centros... porque si yo soy la... de esas cosas... ¡pues un orientador por centro!... ¡pues muy bien!. No, pero sin perder la estructura del equipo, es decir, yo voy a un centro... tres o cuatro días... pero luego tengo mi sede, no pertenezco al centro pero, pertenezco a la estructura... y eso sigue todavía ahí... Pero claro, entendiendo como que eso fue muy drástico...

**H-2:** Y, además... de forma legal... Vamos, no quiera equivocarme... pero creo que es en el año 2003 cuando elaboran las normas de funcionamiento de los equipos generales y tal, y en el 2004, es decir, y en el 2003 la cosa va a muy bien... que es otra de las críticas que se la hacían, la cosa va muy bien, pero de buenas a primeras en el 2004... si es que la cosa está funcionando muy bien ¿por qué me lo queréis cambiar? Era una de las cosas que... [**M-1:** que se acababa de hacer normativa] Exactamente, que se acababa de hacer normativa...

**M-1:** Además que yo dirigí un proyecto aquel año, que se iba a crear un nuevo equipo en Azuqueca y... y de la noche a la mañana ya ese proyecto... vamos...ni... me fui a PIMO, me fui a PIMO...

Porque no llegamos a poner un nuevo equipo...o sea... vamos a ellos les pilló de sopetón, ellos creían que les iban a poner... que estábamos consiguiendo... y, de repente, se encontraron... tal...con que se iba al traste.

**M-2:** Hay una cosa que pasaban en aquella época, perdona, no se tenía en cuenta la opinión de los orientadores, es decir, aunque teníamos muy claro que desde arriba ese modelo, que aunque fuera dentro de dos años, que lo iban a implantar y que, por mucho que nosotros dijésemos que estábamos o no de acuerdo, en ese [*ininteligible*], por lo menos en mi zona... que [**M-1:** que no se tenía en cuenta], que no se nos tenía en cuenta, cuando nosotros éramos quienes estábamos llevando a cabo el modelo de orientación, entonces la sensación, de... [**M-1:** Nosotros no como PIMO]. No, claro, claro, sino que el modelo que habían puesto, como primer modelo y tal... pero que seguía y que se iba a implantar, saliese el sol como saliese... claro. Entonces, claro...

[*hablan M-1 y M-2, ininteligible*]

**M-2:** Yo no estoy muy de acuerdo con ello, es que yo también creo que hay que diferenciar, porque lo que a mí me pareció fue estupendísimo, vamos... yo... lo mejor que me podía haber pasado, vamos...

**M-1:** Pero es la falta de información... el sentimiento de decir, no se ha contado con nosotros para todo ello.

**M-2:** Pero veíamos la respuesta, es lo que decíamos... las memorias estaban ahí... Que decíamos ¡necesitamos más tiempo, un orientador por centro! Y ahora te dan la respuesta y ¿te pones de uñas? Pues, yo es que...



**M-1:** Sí pero piensas... pero ¿cómo?... ¿cómo no habéis contado con nosotros para esto antes?... yo lo que iba a decir... es que... bueno, decía... porque mis compañeros de equipo no estaban haciendo una experiencia PIMO.

**E-:** ¿Tú crees que una mayor información, participación?... no sé... no quiero yo poner las palabras... ¿hubiera facilitado esa, ese, cambio?

**M-2:** Yo creo que hubo una falta de comunicación entre la Consejería y la Delegación en ese momento y los orientadores...

**H-2:** Lo hicieron un poco... a espaldas

**M-2:** Es la sensación que teníamos los orientadores en ese momento, que nosotros, es cierto que reivindicábamos eso en las memorias, pero cuando nos dieron la respuesta que era el PIMO, tampoco era tanta respuesta a todo lo que queríamos... por eso tantos problemas, por las condiciones, a nivel laboral... a nivel... [**M-1:** *ininteligible*], nos daban, una parte de la respuesta... la otra, parte....

**M-1:** Yo creo que es lo que decía ella, que en esa realidad virtual del equipo, se habían creado unos derechos, que no eran una política... que eran un “MAC-MUNDO” [*sic*], que había un montón de normas... de esto se hace y esto no se hace... y claro eso se tambaleó, esa civilización se tambaleó y de ahí el miedo.

**M-2:** Pero porque no era real

**M-1:** Yo creo que las cosas se hicieron que esta gente se enfadara, que no participara en el proceso, que deberían haber participao [*sic*]. Creo que el proceso se ha llevado a cabo muy bien, y la valoración ahora después de tal, está bien hecha, pero quizás la única pega que podríamos poner es esa... que quizás, no se estuvo en cuenta lo suficientemente antes, para prepararles y tal... y oye, al fin y al cabo... todo desarrollo que llevaban veinte años en un equipo y que, de repente, zas... te llevan a Primaria o a Secundaria... De hecho es que muchos de ellos, se han ido a Secundaria, como ¿sabes?... Yo conozco a compañeros de Temprana, se cambiaron... además era un buen profesional, se fue al equipo de General... y al final dijo ¡me voy a Secundaria!, que no había estado en la vida en Secundaria, pero yo recuerdo que cuando yo estaba en el PIMO, pues que yo.... ¡claro!, era la esquirola del PIMO, pues había una compañera de equipo, que fue PIMO también y, menos mal que estábamos ella y yo [*risas*], porque es verdad que pudimos desde dentro participar de la planificación y tal... porque ellos ya estaban al margen y, aunque en ese momento quería y tal... Yo, me enfadaba muchísimo esa situación, y yo decía... si es que tenéis centro y podías estar controlando eso muchísimo, y... además... vosotros más que nadie porque tenéis muy claro en qué condiciones queréis entrar en un centro, etc...

Yo creo, que todo eso fue... una pena... porque al final ellos se enfadaban y...

**M-2:** Yo creo que, además, las... las... ellos se centraban más en la pérdida de privilegios que en lo que iban a mejorar en el trabajo... No podemos hacer estoy y ahora sí lo vamos a poder hacer... No, no, era oye que voy a perder esto, esto, esto y esto... y no lo que voy a perder. Eran especificación, en ese sentido laboral, voy a [*ininteligible*], laboralmente... y no es decir...

Creo, personalmente que se agarraban a la visión externa esa, que nunca jamás he entendido qué quiere decir y, en vez de decir... en cuestión de trabajo yo creo que esto es mejor... No, no... es que era decir: es que ahora vamos a depender de un equipo directivo... ¿Pero qué queja es esa?... Es como decir, mi padre depende de su jefe... y el tuyo del suyo... eh... no sé... si no... hazte presidente del gobierno y no tendrás jefe...

**M-1:** [*ininteligible*]

**M-2:** Yo creo que en cierto modo, es cierto, que había mucha gente, que llevaban muchos años [*ininteligible*] tenían una serie de privilegios, pero no tenían capacidad de controlarse, porque todos sabemos [**M-1:** Pero son cosas personales que todos

sabemos...], sí son cosas personales o eran realmente profesionales... y en los centros te decían, pero dónde estás y, es cierto que eso es cierto... pero claro, todo el mundo...

**M-1:** Pero lo personal se disfrazaba de lo profesional...

**M-2:** Pero había determinadas especificaciones que te incluían y... claro, yo no estaba de acuerdo en todo eso, es que los equipos, es que no... es que unos piensan de esta manera y otros de otra, yo...

**M-1:** Pero es que nosotros, el cuerpo de orientadores, es un cuerpo de secundaria, que... ahora puedes tener tanto un vecino como otro y si te encuentras dificultades... pues no tiene sentido, estás en el centro, te tienes que someter, etc... Entonces, si estás en primaria...

**M-2:** ¿Someter? Es que no... no sé...

**H-1:** Yo creo que es que..., lo que estáis comentando... era eso, que mucha gente, lo único que hacía era quejas, quejas y quejas... y ahora, era una lástima que no se valorara la apuesta que había hecho la Administración por la orientación que éramos nosotros, era una apuesta... vamos... enorme... y que nadie habla de eso... de la apuesta.

[varias voces]

**H-2:** Era una apuesta... digámoslo así, era una apuesta que hasta que nosotros llegamos... no sabíamos nada. Bueno, pues necesitamos un orientador más, pero siempre nos decían ¡no se puede, no se puede! Y... te terminas por aceptar... y, al año siguiente UNO POR CENTRO. Yo supongo que ellos lo tendrían en mente, pero no fue una cosa gradual, de bueno, pues venga...

**M-1:** Pero es que la dinámica debe ser así... [risas], porque yo que tengo la otra experiencia... de por medio

**H-2:** Sí, pero es una especie de Absolutismo, ¿no? En plan... lo vamos a hacer, para la orientación, pero contar...

**M-1:** Pues yo no lo veo así, ¿por qué había que pedir opinión a los orientadores?, ¿se les pidió opinión a los profesores de inglés, a los maestros de inglés cuando empezaron la división en Infantil? Me refiero a que una cosa es la política educativa... [hablan varios], yo que sé, pero que también se les habla mucho de que es que NO NOS HAN PEDIDO OPINIÓN, ¿se le pidió opinión cuando a [ininteligible] se le hizo recurso ordinario?, ¿se le pidió opinión cuando se les dijo a los PT, ¿queréis ser el curso final?... Hay mil casos que han ido cambiando en la política educativa y en el sistema educativo y no se ha pedido opinión porque se ha entendido que es una mejora.

**M-2:** Pero yo creo que son caso y caso... no creo que perdían, no es como en este caso... es que aquí el problema es ese, que tu ibas a Secundaria y te mandaban a Primaria y, entonces... perdías muchas cosas, aunque profesionalmente era para desarrollar...

**M-1:** Tú lo entiendes como que perdía. Yo lo entendí como que ganaba.

**M-2:** No, no yo no entiendo como que perdía, yo te digo que es la opinión genérica... claro, porque además, me pasaba igual, que yo estuve en un equipo, el año anterior estuve en Temprana, Cuando Temprana desapareció, me fui a equipo y luego a PIMO... Pero ¿sabes que pasa? Que yo lo solicité, pero era por la visión de todos mis compañeros (que además, no solo le ocurrió a uno, sino los equipos medios... incluso del material) yo creo que incluso, la visión que tenía era esa... Que aunque tu sabías que, por una parte, el trabajo iba a mejorar y que el modelo de orientación iba a mejorar... El problema era que va a mejorar en una parte, pero va a empeorar en... y no han contado con nosotros.

**M-1:** Yo lo que sigo pensando es que se disfrazó, la pérdida de libertad (mal adquirida, a lo mejor) con la visión externa, con sometimiento... y un montón de cosas, que... de verdad... me parece que no tienen sentido porque en cualquier trabajo [**H-2:** Sí el querer agarrarse a ese clavo, para tratar de eso...]... nos metieron en el mismo saco y... Y NO...

y luego era, en muchos casos... lo que decía... la visión de lo equipos de una zona rural grande, a una capital... y a zonas rurales pequeñas. Porque para mí fueron ventajas DESDE EL PRIMER DÍA, desde el primer momento, en todo... no puedo decir que encontrara una cosa distinta y que fuera mejor trabajar en los equipos que trabajar sola en un centro... ninguna

**E-:** En este momento de PIMO, ¿Decís que los sindicatos tuvieron algo que decir ahí o no? Es decir, son otro agente ahí, que en todo proceso de cambio, podemos pensar que pudo tener la presión de los profesionales, de los orientadores de los equipos... en un sentido u otro... y que pudo tener presión, o demandas de las familias... o pudo tener presión de las propias organizaciones ¿Tenéis percepción que en ese año PIMO jugaran un papel? O ¿en ese proceso no jugaron ningún papel?

**H-1:** [*ininteligible*]

**H-2:** Creo que más al sector de los equipos... que anulaban derechos y tal...

[*Hablan varios*]

**H-1:** Es que estaban más politizados...

**M-2:** Yo creo que los sindicatos se aprovecha de que los equipos sí tenían una dinámica...

**M-1:** A ver, sobre eso yo... lo que sí que te puedo decir es que, si vale la apreciación es que la estructura nueva que se ha creado... respecto de PIMO, ¿no?, la estructura nueva que se ha creado, fue un pieza clave en este terreno porque estaba llena de recursos, de asesoramiento... de asesoramiento externo... Bueno y yo he tenido que vivir que los sindicatos... incluso con escritos que se difunden por todos lados... por Internet... donde echan por tierra, totalmente nuestra labor, todos que somos unos “enchufaos” [*sic*], que cobrábamos unos complementos... o sea... una... [**E-:** campaña] una campaña totalmente... pero claro, es un sindicato... pero con eso también estoy de acuerdo que han estado más en el “lao” [*sic*] de los equipos que en todo este sentido.

**H-2:** Hay que compararlo también, es decir, la masa... digámoslo así... los de centro-área... “quedecir” [*sic*], “los de centro-área no van allí y ale... no no trabajan... y encima les dan 300€”, pues claro... hay que decir, la masa son los que tal y tal... mientras que los del Central si son cinco... en última instancia... son cuatro o cinco votos..., no sé si me entiendes...

Pero, en general..., digámoslo así, los sindicatos se han vinculado más a los sectores reaccionarios que a los sectores renovadores, vamos... en general.

**M-2:** Quizá a lo mejor también porque eran más mayoritarios... los reaccionarios, ¿no?

**H-2:** También puede ser, no colaboraron...

**M-2:** No colaboraron en el proceso de cambio... que es a lo que vamos... estamos como... ingredientes la receta... vamos a ver

**H-2:** Quizás, tampoco porque no lo supieran, a mí una de las cosas que más me sorprendió fue... digámoslo así, el cambio tan bruta que se hizo, es decir, estamos pidiendo unas cosas... y de buenas a primeras, no es que nos dieran las cosas, es decir, y mucho más... y... y ¿os acordáis el primer año que nos dieron cien mil pesetas para el material?

**E-:** Fue... ¿cómo, cómo?

**H-2:** Fue el primer año, en el PIMO, nos dieron cien mil pesetas para comprar material, psicopedagógicas... creo que

**M-2:** Yo recuerdo más... hubo dos partidas ¿no?

**H-2:** Sí bueno... fue una cosa... muy bien... de, de...

**M-2:** Bueno que teníamos una línea de teléfono, este va a ser tu despacho... o sea...

**H-2:** Fue una cosa muy bien, la delegación ¡se volcó!

**M-2:** RECURSOS, hubo recursos.

**M-1:** Por parte de la Administración, desde luego, sí que hubo una respuesta...

**M-2:** Pero en otros centros no... porque tampoco han tenido dinero para otras cosas, me refiero... Sí, pero ahí sí que influye mucho el equipo directivo de un centro... porque yo te puedo decir que todavía sigo luchando, porque mi centro nunca había tenido orientador, y yo cuando he llegado me he encontrado que he tenido que comprar todo, espabilar todo... desde partidas... porque vamos a ver: Si yo tengo estas partidas y tengo diversidad, porque no puedo... cuando el centro tiene una dotación económica... pero muchas veces influye la mentalidad de pueblo, ahí sí que es cuando el equipo directivo juega un papel muy importante...

**H-2:** El equipo directivo y la CONTINUIDAD, el hecho de que uno permanezca y tal... se han llegado a acuerdos, a negociaciones y tal... No es lo mismo el 70% de compensatoria y tal, que... nosotros no pagamos (entre comillas) porque todo el mundo se apunta las fotocopias... vas consiguiendo... logros... Pero claro, tiene que ser... oye mira que tal... no puede ser... mi director (que se llama KINIKO): Oye, Kiniko, que yo no puedo estar aquí hablando por teléfono, porque ¡tengo que estar...!... Venga... ¡ponemos una línea!

**M-1:** Yo, en ese sentido, desde el primer año de PIMO... tengo que decir que la Administración nuestra, quizás porque desde que estaba en ese momento... eran orientadores... y, encima... gente de equipo... con lo cual... el cambio... parecía que les iba la vida en ello... Todo era despachos nuevos, los coordinadores...

**E-:** A ver: el despacho, el teléfono...

**M-1:** Es que de repente había donde no había

**H-2:** Es que, mismamente, despachos no había.

**M-1:** Es que desde la Administración, se instó para que todos los centros de Primaria tuvieran un equipo... un equipo de PIMO, claro. Su despacho en condiciones... no que fuera el último ahí...

**M-2:** Ya pero, si físicamente no podía, ser... porque no había espacio físico...

**M-1:** Claro, pero si no puede no puede... Pero si, se hizo a veces.

**E-:** A ver, la pregunta es si tuvisteis la percepción de si tuvisteis un APOYO, eh, eh... de recursos... En el contexto en el que te tocara: en el contexto de "PIMO Y BÚSCATE LA VIDA" o en el contexto "PIMO TIENES TAL O CUAL"

**M-2:** Es que tenías una circular donde se diga a los centros que tal y cual, sí que hubo...

**E-:** Sí que hubo ¿no? De llevo la bandera del cambio y...

**M-1:** Sí, jeje, sí que hubo porque si no... Con lo de los equipos.

**M-2:** Desde la administración sí que hubo apoyos...

**H-1:** Yo creo que hemos sido unos grandes privilegiados, muchas veces... Porque nos faltaba mucha formación, sobre todo... a nosotros, luego solo se nos daba solo a nosotros.

**E-:** ¿En qué se os formó? ¿Recordáis temas o aspectos en los que se os formara?

**H-2:** Se mantuvo, la reunión mensual, lo que decíamos...

**M-2:** Pero ahora se ha generalizado y se sigue manteniendo... de hecho, sigo pensando que somos unos privilegiados... porque la formación que tenemos nosotros no la tiene nadie.

*[varias voces ininteligibles]*

Nosotros además, además de las reuniones mensuales tenemos, otra por localidad... que es otros sitios.

**M-1:** Y la formación Novel... a mí me parece algo... vamos... Que no lo tiene nadie... y que te junten un día entero y te digan... oye mira... pues vas a poder hacer esto y lo otro... y prácticas en un centro con otro orientador, que ya lleva tiempo para que te ayude y explique...

Eso no lo tiene nadie.

**E-:** ¿Eso se hizo en el PIMO?

**M-1 y M-2:** Con los noveles

**M-2:** Y se ha seguido haciendo, independientemente del tiempo que llevases con orientación, dabas formación en legislación, un poco de conocimientos... solicitabas y se te daban cursos... independientemente del tiempo...

**M-1:** Pero, aquel año, incluso yo recuerdo que a los que ya éramos más veteranos y teníamos experiencia, pues desde la propia delegación pues te... te... no hubo vinculaciones de si eran interinos... Porque ya te digo, nuestras plazas se cubrieron con interinos porque no había gente que quisiera...

**H-2:** Incluso yo fui tutor... no sé si alguna... La gente que entraba nueva, muy nueva... muy nueva... pues hacíamos reuniones, venían al centro...dos o tres días seguidos... [**M-2:** Sí es verdad que...]. Yo hice de tutor de dos compañeras, que llegaron nuevas también... y les decías... mira lo que tengo... mira como lo tengo organizao [sic]... mira como lo hago... El horario, y tal...

**M-2:** Pero que se sigue haciendo... lo de las prácticas...

**M-1:** Bueno y que la formación a noveles ya ha adquirido un grado, que si es regional y ... bueno... les pagan dos o tres días... bueno... hasta ahora [*risas*]

**E-:** [*risas*], es que claro... uno deja de ser novel... en algún momento...

**H-2:** Yo he sido...

**E-:** A ver, hemos hablado de los sindicatos... me gustaría hablar de... de que si pusiéramos sobre la mesa si las asociaciones profesionales de orientadores jugaron algún papel en eso... ¿percibís que estuvieron... que no estuvieron?

**M-2:** Te hablo según la percepción que tengo yo, muchas de ellas estaban muy politizadas, según la línea que llevaran... también... se pusieron más a favor de... [*Ininteligible*]

**E-:** ¿APOCLAN?

**M-2:** Sí

**M-1:** Es la única que tenemos ¿no?...

[*ininteligible*]

**H-2:** Antes solo existía APOCLAN, pero en diciembre...

[*varias voces*]

**M-2-** Pero la mayoría de los asociados, eran de equipos... existía pero no era muy conocida...

**M-1:** Yo la conocía porque había un orientador, que no era de equipos... pero sí que... pero se mantenían un poco al margen... yo no puedo decir que...

**H-2:** Yo sí recuerdo en una reunión en Alcázar... y tal... lo que pasa es que también... o sea... se aprovechó el hecho de la asociación como otra arma arrojada contra la Administración... fue...

**M-2:** No es que APOCLAN... pero sí estaba muy politizada... muy en la línea... [**H-2:** Sí, exactamente] tenías que bailar a su son...

**H-2:** No es que APOCLAN tuviera una línea... definida...

**M-1:** No, pero desde luego, apoyo al PIMO y al cambio... desde luego, NO. Más bien, pues ellos, pues... como los sindicatos... pues la mayoría...

**H-2:** Es decir, se utilizó... en ese caso a APOCLAN, para...

[*varias voces*]

**M-1:** De hecho es que todos los que estuvimos los PIMOS, los PIMOS, los PIMOS... Pero nos decían los PRIMOS...

**H-2:** De hecho, estuvo a punto ¿no?... de hecho estuvo a punto de llamarse PLAN REGIONAL [*risas*], lo que pasa es que les pareció excesivo... ¿no lo sabíais eso?, si

hombre... lo que pasa es que era excesivo... pero es que si nos llamaban PRIMOS directamente...

**M-2:** No lo que pasó realmente, es que entre todos los PIMOS, nos apoyamos mucho realmente... Lo bueno es que con esa reunión que teníamos mensual nos apoyábamos mucho, y entonces... por eso no te sentías solo... no tenías la sensación de... porque en cualquier momento te mandaban un compañero...

**M-1:** Es que yo no tuve la sensación de soledad en ningún momento

**M-2:** pero es por eso...

[*ininteligible*]

**M-2:** No... pero sí hubo casos... yo, en general, no tengo queja, pero sí que escuché casos que decían que lo iban a dejar, pero que nadie se entere... pero porque era algo personal... Porque como éramos compañeros, pero como nos llevábamos muy bien como compañeros, independientemente de que... si compartíamos atención escolar o atención de orientación... entonces claro...

**M-1:** Yo también, de hecho el material me lo prestaba... cuando yo estaba... el equipo dos y siempre he estado metida en el equipo uno. El equipo uno se había hecho un... una batalla tal... y no me prestaban cosas... y sin embargo, el equipo dos me prestaban cosas... pues porque éramos...

**M-2:** ¿ves? Una vez más sale... ¡pero si eso es mío!...

**M-1:** Cuando yo iba con permiso...

**M-2:** Pero es que nada de eso es TUYO, como lo que hay en los centros... que no es tuyo... es la forma de trabajo que tienes. Yo creo que ellos dieron, que no sé si es correcta o no... pero era la forma de perseguir... [**M-1:** Sí, y de preguntarte ¿esto para qué es?

Pero yo recuerdo que, como personalmente nos llevamos muy bien, pues es que me decían: mira te lo voy a dejar, pero que nadie se entere... un poco de “estrang” [*sic*]...

**H-2:** Sí, que no se enteren los “compis” [*sic*]

**M-1:** Sí, pero esa misma sensación yo también la he tenido, aunque no venga a cuento aquí, siendo asesora del Centro Territorial... Que ha sido una estructura también ha bombardear... y de hecho... ya veremos en qué termina [*risas*], pero es eso... que yo, te puedo decir que tres años que he estado allí... que la gente que está allí, que la gente de equipos... yo creo que se ha pasado uno, uno... y no porque no, no... a mí me decían por teléfono... porque desde la propia sección te mandaban asesoras de un caso de un centro donde estaba la orientadora, la de toda la vida, y entonces me decían: Es que mira, es yo no creo que tu me puedas asesorar en nada, porque tal, porque mira... no sé que... pero vamos... que no soy yo... es una estructura, donde hay unos recursos... y un plan y también se ha resentido... pero vamos... que ahí no vamos ni locos... ni en un extremo...

**H-1:** Otra cosa también, cuando estábamos en los PIMOS, que como la figura del orientador tampoco era muy apreciada en algunos centros... pues claro, era un poco... como que lo asumían, pero no lo apreciaban... estábamos siempre que pasará como la idea de la orientación... tenemos tal, pero no sabemos si va a seguir, pero cuando llegó el PIMO, ya vimos que sí, que ahí te quedas un poco más tranquilo... que se iba a esa figura se le iba perpetuar más...

**M-1:** Pero porque te hacían dudar hasta de tu trabajo... porque era algo a nivel personal... es que salías del colegio y era un poco: vamos a ver la semana que viene... o llegabas al “cole” [*sic*] y decías: ¿pero este quien es?... claro...

**M-2:** A un amigo mío le decían, tu ha qué vienes, ¿a arreglar la fotocopidora?

**H-1:** Pero nada más salir el PIMO, ya vimos que ya apuesta, ¿no?... pero luego... ya se ha comprobado que ya...

**M-1:** Yo ahora tengo la sensación contraria [*risas*], ahora esto ya ha sido una paliza, no creo que... eso ha sido demasiado... Esta convocatoria de oposiciones ha sido demasiado [*sic*], pero es que está entrando gente con un nivel... eso sí que es otro cantar. Otra cosa sobre la que hablar, porque pone en duda nuestra profesionalidad...

**M-2:** Pero yo creo que no solo, es en general... más allá

**M-1:** Pero yo hablo de ahora en concreto

**M-2:** Ya, pero es una formación universitaria... pero eso pasa en todos casos igual... porque muchas veces te encuentras profesores interinos que dices... ¡madre mía!... por eso que han estudiado una carrera...

**H-2:** Pero yo esa sensación ya la tenía... pero yo creía que era porque ya era viejo... [*risas*], pero ya veo que no...

**M-2:** No... yo creo que es un poco lo que ella comenta, que al empezar había una laguna muy grande, de formación muy grande.

**M-1:** Pero si es que es evidente, si antes salían doce plazas para “tropecientosmil” [*sic*] que nos presentábamos, pues ahora... Es que era impresionante, un nivel..... no te voy a contar mi caso, pero como el mío... “tropecientos” [*sic*]... había una competitividad tan grande, que sacabas sobresalientes y sacabas “dieces” [*sic*] y no sacabas la plaza, [**M-2:** Pero que eso no te cualificaba para ser un buen profesional o no, se veía que en un determinado momento habías estudiado...], pero de... pero plasmar lo que sabes en ese rato...

**M-2:** A ver... saber el temario es importante, para desempeñar su labor, pero a veces está aprobando gente que no se ha dedicado ni un día entero a...

**M-1:** Por es te digo que habría que coger a gente...

**M-2:** Sí el problema es ese, que hoy día está aprobando mucha gente que no ha trabajado nunca, con la carrera recién acabada, que lleva un centro, que no sabe cómo funciona un centro... pero para nada... pero luego depende de la iniciativa personal de cada uno [**M-1:** Eso te iba a decir], pero es que no tiene nada que ver... [**M-1:** Hombre, tener, tiene que ver... otra cosa es que haya otros factores también] pero yo no digo que no sea buen profesional, será novato al principio, pero si... [**M-1:** Tienen que ver muchas cosas], pero si...

**M-1:** Ya pero también tiene que ver, no hay mayor valentía que la ignorancia ¿no? Porque si uno no sabe que es ignorante, pues... voy para adelante y fuera... Pero yo como asesora, a veces tenía demandas de gente que decías ¡pero, por favor, no sabe que es un claustro con una PSTC...!.

**M-2:** Pues ese es el problema que tenía, pero puede que sea problema incluso del propio centro, no dar algo de alguien a quien llega nuevo... un cuanto a formación en un centro...

**M-1:** Pero si eso es información básica de una oposición, pero ¿cómo lo van a saber?

**M-2:** Pero es que a lo mejor, el sistema de oposición debería también cambiar, pero que la formación fuese universitaria, el sistema de promoción...

**M-1:** O sea, que hemos pasado de la nada, al todo... y el propio...

[*ininteligible*]

**M-1:** Pero te quiero decir, que tu sabes que en las reuniones, porque te lo han contado... que antes nos presentábamos un montón de gente para DOCE plazas, había un nivel de competitividad bestial y, lógicamente, pues raro era... bueno era casi imposible que aprobaras a la primera porque casi ni tenías... era una misión imposible... pero con esto quiero decir, que cuando llegabas, llegabas ya con un nivel de expediente, de haberte currao [*sic*] las cosas... que ahora.

**M-2:** Yo creo que el hecho de haber aprobado una plaza de una oposición, creo que demuestra simplemente que, has estudiado... no que vas a ser un buen profesional, no que vas a ser... ni que vas a trabajar bien...

**M-1:** No lo que demuestras es LO QUE TE HA COSTADO LLEGAR AHÍ.

**M-2:** Pero es que yo creo que eso es muy subjetivo.

**M-1:** No es muy subjetivo, porque antes no aprobaba gente sin experiencia alguna, porque nos presentábamos... y había doce plazas... e íbamos dos mil y pico y era imposible aprobar si no tenías experiencia de algún tipo. Ahora está trabajando gente, que no ha estado nunca en un centro... y a veces hay gente... que de verdad que...

**H-1:** Es que sobre esto que se está hablando, vale, todos porque es lo que nos han dicho... es que hay gente que tiene plaza y PIMOS que no tienen plaza, pero eso ha formado parte de un compromiso político... [**M-1:** Pero es lo que digo, que el querer cubrir todas las plazas de orientación, es una vorágine, estás bajando la calidad del saber] [*ininteligible*] pero tienen que sacar muchas [*ininteligible*] para llegar a ese compromiso para toda la Administración.

**M-1:** Pero yo creo que esto se tenía que haber ido aplazando.

[*ininteligible*]

**M-1:** Para mí, ya te digo, ha sido la vida... la llegada de un orientador por centro, ha sido increíble... pero se tenía que haber aplazado.

**E-:** ¿Haberlo escalonado?, ¿haberlo hecho de forma más progresiva?

**H-1:** Pero eso pasa, para conseguir la plaza... el hecho de trabajar somos el mismo número, ¿sabes? Por eso te digo...

**M-2:** Eso de trabajar está relacionado con las necesidades que tienen los centros ¿no?

**H-1:** Lo único que es eso, que hay mucha gente sin plaza y la formación es muy baja...

**M-1:** Yo lo que quiero decir, es que esto se tenía que haber hecho más progresivamente, para no mermar más la calidad

**M-2:** Pero van a trabajar de todas formas,

**H-1:** De todas formas, para eso... hay un poco...

**M-2:** También es eso, que se ha ampliado ya tanto la cantidad... que tu sabes que a veces también es eso, que se contrata gente que ha entregado los papeles de la oposición, se ha presentado pero no ha estudiado ningún tema. Ha firmado y... punto... corre de la lista

[*ininteligible*]

**M-1:** Pero no se puede quitar la bolsa... la bolsa... nuestra labor es muy compleja, desde que estás trabajando con padres, con niños muy afectados... pues es que... que vaya una educadora, que tiene que ir al inspector porque le han dicho que tiene que atender a un niño autista y que nunca ha visto un autista... pues merma mucho la calidad.

**H-1:** Claro es que se forma un “coladero” [*sic*] [*ininteligible*]. Es un modelo nuevo, como requiere mucho personal y no hay personal, pues no está formado... lo único que se puede hacer progresivo es que tenga plaza, pero lo otro no, porque tienen que llegar...

**M-2:** No ha ido el plan de formación lo que ha fallado, ha sido la implantación, que de golpe y porrazo...

**H-1:** Para todos los riesgos, para todos estos años, pero para los nuevos

**M-1:** Pero que sí, que lo que estamos comentando es si el proceso ha sido, adecuado en cuanto al modelo de generalización, en cuanto al tipo, a mí me llamo la atención, que el último fue hace dos años y que... se convocaron oposiciones, hubiera dado tiempo a ir... no sé ir incorporando este modelo e manera más progresiva... y así... yo, desde luego me parece que fue...

**M-2:** Pero yo creo que fue un tema de discriminación de la enseñanza y los educadores, es decir, había muchos educadores que no se analizaron...no se planteó el analizar y



crear nuevas generaciones, pues eso, como en la educación, de la sociedad como avanza...

**M-1:** Yo no sé si estamos en una posición, para decir que las cosas son así y tal... pero que las valoras cuando te cuesta... entonces, cuando algo no te cuesta nada...

**M-2:** Pues yo creo que no eh, que hay buenos profesionales con plaza y sin plaza, que llevan un mes, dos meses o cinco meses... depende de muchísimas cosas, de la formación que has recibido, de las aptitudes...

[ININTELIGIBLE]

**M-1:** Pues por eso te digo, que muchas veces, llegabas a los centros y veías a gente que ni estaba preparada, ni nada...

**H-2:** Pero es un poco lo que dice ella, yo lo veo también, en maestros... estas nuevas escuelas que están llenando... yo no sé si atribuirlo a su juventud, a su falta de experiencia, a su falta de preparación... pero claro, te hacen unas demanda... que dices ¡pero dios mío, si es que esto es Sota, Caballo y Rey!....

Tienen muchas faltas. Es como si tienes empezar desde mucho más atrás que con gente que tiene experiencia, tiene años, o... o tiene una preparación, es decir, muchas veces, las ganas... Es lo que decíamos, uno puede ser novato los primeros seis meses, pero si se preocupa, al final saca, y ve, 1000 formas, 1000 maneras.

**M-1:** Y tu con quien hables te van a decir, a mí me encanta trabajar con gente joven, porque te vienen con unos aires nuevos y con unas ganas... Y otra gente te dirá, ¡Madre mía, es que... a ver si viene un interino de años! Porque es que es un poco...

**M-2:** No se puede generalizar, porque lo mismo te encuentras con un maestro y la carrera recién acabada y dices “chapó” con un maestro de muchos años con la educación, de a pesar de llevar 30 años, cómo se ha ido reciclando, como lo sigue atendiendo, etc...

**H-1:** Pero mira lo que hay hoy en día, lista de maestros de inglés, no hay, master de inglés, tiene que haber listas... maestros de inglés... pero sí hay opositores.

**M-1:** Pues por eso digo [*ininteligible*] que es un proyecto de orientación... de orientación... con todo lo demás que hay. Y porque estamos hablando de orientación, y además ha sido un cambio bestial, porque la orientación se había implantado porque si había no sé cuantas plazas y eran cinco en el equipo. Ahora es que claro, eso ha supuesto...

Desde yo creía, además por lo que comentabas, que eso iba a ser un proceso más progresivo, de incorporación, y sin embargo, ha sido como decir: En dos años, pues... eso... como el PINGUI iba a durar dos años, y luego ha durado uno...

Y... claro, la implantación de los educadores en los centros, pues ha sido...

[VARIAS VOCES]

**H-2:** Si toda España implanta el modelo de Castilla La Mancha, pues las comunidades se van a pelear las unas con las otras por... por tener un orientador. ¿me entendéis?, es decir, si todas las comunidades hace lo mismo que Castilla La Mancha, porque ahora mismo, aquí albergamos (cosa que está muy bien) gallegos, andaluces... gente que ha venido porque aquí se implanta... Es decir, si todas las comunidades... vamos a necesitar en la Administración un montón de gente.

**H-1:** No se va... de momento no sé sabía... creo que no iba a salir, porque Castilla es una comunidad muy grande y [*ininteligible*].

**H-2:** Y una cosa, Virgilio, ¿Y esto para que nos lo preguntan? ¿Para qué es esto?, quiero decir, si yo veo un trasfondo de proyecto... ¿cómo os ha ido a vosotros?, ¿qué habéis hecho o qué no habéis hecho? Que si miras las revistas profesionales, que si Cantabria, que si Asturias...

**M-1:** Hombre lo que pasa es que si están mirando educadores, nos están mirando a nosotros

**H-2:** Pero que poco a poco este modelo

**M-1:** Yo, que tengo contacto con Madrid y con Valencia y, desde luego, bueno... todo el mundo sabe, que Castilla La Mancha está tirando la casa por la ventana.

**H-1:** Pero es que este es un modelo educativo en sí, que es un modelo, que ha apostado mucho por cambios...incluso [ininteligible]

La orientación es un instrumento más para llevar a cabo ese modelo educativo.

**M-2:** Yo, además, el año pasado cuando me fui de aquí, me fui a Granada, y Andalucía... y yo sé que los educadores trabajan de otra forma, en Andalucía cuando los orientadores aprueban la oposición no es para arriba, para Secundaria, es para los que tienen la especialidad de psicología, maestros que son los que ocupan las plazas, de primaria y la oposición es solo para Secundaria... entonces, yo que sé que el modelo...

## 2ª CINTA

### CARA 1

m- ...pero ha desaparecido la estructura de equipo y, siguen yendo a los centros [ininteligible] y van a los centros de referencia del instituto...Con lo cual, van todos los días a un centro...

h- Acordaros que, cuando nosotros éramos PIMO, luego, la estructura que se nos ha dado, es que pertenecemos a un centro, que es una de las reclamaciones contenciosas administrativas de cómo un profesional que es del cuerpo de secundaria puede estar metido en un centro donde no hay de secundaria, entonces una de las soluciones primeras que se dieron era que perteneciéramos al instituto, entonces, igual, en Villafranca, en lugar de pertenecer al colegio, pertenezco al instituto, aunque esté en el tal. Claro, al pertenecer al instituto, una de nuestras reclamaciones era decir «oye, si yo no pertenezco a»... «yo quiero ser director »...bueno, yo no puedo ser director... «yo quiero ser de un consejo escolar», yo no puedo... me limitan una serie de hechos, no es yo quiera, claro. La cuestión era decir: hay que darle una estructura legal a esta gente, y la estructura legal que nos han dado, a los que estamos en primaria, es: pertenecéis al claustro ordinario. Pero eso está legalmente recurrido, no sabemos en qué [ininteligible].

m- Acordaros que ahí hubo mucho problema con la problemática que surgió de cómo te podían dar el destino definitivo en un centro de primaria cuando tú eras cuerpo de secundaria... me acuerdo que dijeron: no te pueden dar destino definitivo mientras no se solucione y a nivel [ininteligible]...

h- Cuando fue el PIMO, nos dieron centro de destino...

m- Estábamos en comisiones y servicios.

h- Era centro de secundario...

m- En ese año estábamos en comisiones y servicios.

h- Luego, el paso no se podía dar al año siguiente, dado nuestro centro de destino, un centro de primaria, entonces se creaba la unidad de orientación, eso es lo habitual. Pero nuestro centro es una unidad virtual. Ese centro virtual es el que atiende a otro centro, que muchas veces coincide el nombre pero no tiene por qué coincidir.

m- Y a veces son dos centros o unidades de orientación.

h- ...o incluso cuando el centro desaparece se sigue manteniendo el nombre. Pero en cuanto a todo el tema de claustros, todo eso ya está resuelto.

h2- ...ha llegado ahora con el acuerdo marco de los sindicatos. [ininteligible] Mientras tanto, no podíamos pertenecer... nos enclaustraron... pertenecéis a primaria y bien, ¿no?... pero legalmente no pertenecíamos. Ahora sí, pertenecemos a un claustro, de hecho ya en el acuerdo marco podemos pertenecer al consejo escolar y, es decir, estamos legalizados en primaria, la cuestión, que es todo lo que mantiene el contencioso administrativo contra el MEC, dice que eso no puede ser, se desampara en que... un profesional de un cuerpo de secundaria no puede estar en el cuerpo de primaria... yo, no lo sé, por ahí van los tiros legales.

e- Esto que comentáis, parece ser que en la propia evolución del modelo se ha ido ajustando ¿no? En vuestra experiencia como PIMO fue un tema peliagudo, pero en la propia evolución del modelo, eso se le ha ido dando respuestas, así lo interpreto. En esa misma evolución ¿qué percepción tenéis de los resultados del modelo? Me explico: ¿responde a las expectativas que vosotros teníais? ¿Coincide con los deseos que en ese momento PIMO veíais que iban a ir... cuajando? Quiero decir, esas expectativas... porque claro, oyéndoos algunos en ese momento uno ahí se puede posicionar, diciendo «yo... quita quita», esto tal... y no, vosotros dijisteis «aquí estoy» y ahora con la perspectiva que os da el haber visto ya ese recorrido responde a esas expectativas que como PIMOs teníamos... los resultados que yo, en ese momento atribuí que este cambio va a tener los he visto que han pasado... hay cosas mejorables como esta, esta y esta, e incluso, no quiero ser quien lo cuente, que este cambio realmente ha tenido alguna consecuencia sobre la calidad de la orientación y posiblemente también de la educación en Castilla-La Mancha. Es un poco para cerrar, que hicierais ese recorrido entre qué percepción tengo de los resultados y cuál es el grado de satisfacción que puedo tener en este momento, yo, que viví el germen del modelo.

h- En general, a nivel personal, sí estoy satisfecho un 90%...Digámoslo así...estos pequeños flecos cuando salen que a lo mejor hablaban más de ellos que de todo el meollo de la cuestión.

e- Claro, se pone uno a hablar y salen las debilidades, ¿no? No no, precisamente estamos hablando de que fuisteis abanderados de una experiencia de innovación que, con más o menos inconvenientes y mayor o menor duración, ha sido el germen del modelo, entonces en el cierre os pediría que hicierais el esfuerzo de resultados, debate sobre la mejora de la educación, la calidad de la orientación y, evidentemente, ajustes, pues en esos estamos, ¿no? Me gustaría que hicierais ese movimiento...

h- Ya te digo, por mi parte, en general, al 90% yo estoy de acuerdo en cuanto a la calidad, pues estamos de acuerdo en cuanto a la cantidad...lo mismo, llevamos un solo centro... en cuanto al modelo interno-externo, yo creo que lo que debe ser es un modelo

interno... y luego pues hay, como te hemos dicho, pequeños flecos, que a lo mejor son resabios, como decía la compañera, de privilegios que creemos haber tenido, es decir, si un profesor de secundaria viene con 26 horas semanales, ¿por qué nosotros tenemos que estar 29? Porque estamos en un centro, adscritos a un centro... son pequeños resabios... Por qué un compañero que va contigo y que es tu vecino está en un departamento tiene asignado un plus de jefe de departamento, yo no lo puedo tener, ¿entiendes?... es decir, pequeños flecos que, entiendo yo, algún día se solucionarán, por lo demás estoy totalmente de acuerdo.

m- [ininteligible] las reivindicaciones porque estabas en equipo, no podías ser equipo directivo de nada. Lo que decíamos de los complementos, [ininteligible] del director de equipo. Ahora mismo se está reclamando, que creo que es justo que los tengamos, cosas que antes ni siquiera se planteaban y no las tenían y las no iban a tener en la vida si se mantenían los equipos.

m2- Yo creo que a nivel general sí que se ha ido solucionando, pues eso, sí veo que todos los problemas que fuimos teniendo los han ido resolviendo poco a poco y por supuesto la calidad de la orientación ha mejorado muchísimo. Por supuesto, también podemos ir mejorando más, es como todo, pero creo que sí, aparte de los flecos que quedan pendientes creo que sí es positivo todo...

e- Lo digo también porque los flecos no dejan de ser cuestiones laborales. ¿Me entendéis? Entonces, cuando una Administración hace una apuesta por un modelo de orientación o de cualquier cosa, también hay una filosofía y una forma de entender esta función... ¿entendéis? Entonces, es llamativo que las cuestiones sean laborales, esas con el tiempo se resuelven, pero mi pregunta iba más al fondo de la cuestión: en definitiva, tenemos un modelo dentro de un modelo regional educativo inclusivo. ¿Qué dice la orientación ahí? Os lo pongo yo en la mesa a ver qué nos sale, ¿no? Que lo laboral es lo laboral, pero vamos a ver... tenemos la sensación y una percepción de resultados del modelo que un orientador, con independencia de las estructuras en las que esté, en este momento añade valor al sistema que tenemos y ¿en qué? ¿por qué?... porque lo laboral, vale bien ya.

m- En calidad de orientación creo que ha mejorado el 100% y respecto a la educación, creo que al formar parte de un sistema, nuestro granito de arena lo aportamos, igual que el resto.

m2- Lo que pasa es que yo creo que eso es ya mucho más complejo, porque también de cómo cada uno se plantea la orientación del peso [ininteligible]... unidad de orientación. Yo vengo de un centro de trabajo que antes llevaba 3, ahora llevo 1 y sigo metida en mi despacho y no me ven el pelo cada vez que voy a recoger a un niño para [ininteligible] a psicopedagogía, en eso nada ha cambiado. Creo que eso ya se irá viendo, sí se va viendo un cambio, no sé hasta qué punto estamos contribuyendo especialmente o no... yo ahí también tengo mis reservas, porque sí es verdad que el cambio no solo tiene que ser físico, de que estamos en un centro y antes estábamos fuera, sino que tiene que ser también de la mentalidad de los propios orientadores y de los centros, por supuesto. El cambio hacia una escuela más inclusiva, que al final es la meta de todo esto, no solo depende de nosotros, pero depende de todos. Entonces, el cambio en los centros es lento y complicado... Desde fuera y desde dentro te das cuenta de que es lento y difícil. Implica no solo que todos pongamos nuestro grano de arena, sino que todos nos

concienciamos y que nos lo creamos... todo eso es muy complicado, pero sí te puedo decir que se van viendo cambios, sobre todo si te comparas con otras comunidades vas viendo que realmente hay más recursos, aunque los centros ni siquiera lo saben, ni se dan cuenta de lo privilegiados que son... pero cuando tú te comparas con otra comunidad que está al lado de la tuya ves unas diferencias que dices: «¡jolín, sí que hemos andado!». Pero eso lo ves... yo lo veo porque estaba en el centro territorial y ahora estoy aquí, y encima estoy en medio entre una comunidad y otra... Y ese cambio lo veo, y es una cosa que comento con cierta frecuencia, sí lo veo, sin embargo, hablas con los centros tuyos y dices pues el que tiene un programa o tiene dos programas interculturales pues a lo mejor sí, y a lo mejor no... depende de cómo los centros gestionen y tal... Desde luego el esfuerzo por parte de la Administración yo sí lo reconozco y creo que hemos avanzado muchísimo... Luego ya, es cada centro, cada experiencia, etc. unos van más deprisa que otros, pero creo que va calando.

m- Creo que tenemos todavía muy poca tradición. Nosotros ahora mismo, estamos continuamente comparando el antes con ahora, pero las nuevas generaciones solo van a conocer este modelo, y entonces van a empezar a trabajar ya directamente en esto, y los centros van a tener una tradición, si le preguntas en un instituto por el orientador de los departamentos de orientación... Es que, ellos tienen una tradición enorme y lo ven como una figura, como una más, con sus funciones y...

m2- Sí, pero yo lo que quiero decir es que nosotros vivimos como orientadores estaría muy bien que las nuevas generaciones estuvieran bien informadas en este nuevo modelo y nuestras funciones en este modelo. Pero la realidad que se ve hoy a pie de centro es que depende de cada orientador y que no todos los orientadores se creen dentro de la gestión... Claro, esto es una cuestión filosófica y personal, claro, hay dos puntos desde el centro de educación, o estás aquí o estás aquí. Está clarísimo que Castilla-La Mancha ha apostado por un modelo de educación inclusiva y que eso se va viendo, se van viendo los recursos, se van viendo un poco los planteamientos de centro, pero el papel del orientador en todo esto, creo que podría haber sido mayor.

m3- Yo creo que [ininteligible]... Fíjate que hay orientadores que [ininteligible] que si te quedabas en tu despacho... Si ves que no llegas y no calas, lo normal es que intentes cambiar. El que no tenga esa visión a base de la experiencia del día a día va cambiando y poco a poco se va viendo...

m4- La estructura encima te obliga tienes claustro, tienes reuniones de PT...

m3- Yo creo que al final por mucho que no quieras por mucho que tu mentalidad sea de equipo y [ininteligible] aunque esto es un centro de orientación te quieras mantener en tu despacho te das cuenta de que el día a día y la experiencia y la práctica te exige otra cosa, ni aunque te cueste... porque [ininteligible] al final, poquito a poco te vas dejando llevar y además, hay un equipo directivo detrás, que lleva [ininteligible] y está todo el mundo estructurado... aunque no quieras te vas dejando llevar y te tienes que salir.

m2- Y ¿te vas dejando llevar a dónde? Quiero decir, hacia...

h- Yo creo que sí... por pasar a contenido, el tema coordinación, por ejemplo, supongo que los demás igual, desde el CAI, hay una coordinación desde el CAI hasta el instituto, es decir, pues yo me reúno con las profesoras del CAI, ya lo tenemos, antes de que

lleguen al centro ya tenemos... si hay que hacer informes... Todo eso ya está [ininteligible] ¿Por qué? Pues, porque tenemos tiempo, porque se genera la estructura, porque ha sido una vez y ya al año que vienen te esperan, y tal. Todo eso, lo que decía antes el compañero: antes la labor preventiva, era imposible... ahora podemos ser impacientes... te coges al del primer ciclo... mirad, en el primer ciclo dan las escrituras importantes y tal... vas incluso... a algún pequeño programa de desarrollo. Es decir, yo he hecho poco, porque la gente no quiere trabajar, pero... en el sentido por ejemplo los de las altas capacidades algo vamos haciendo, cosa que era impensable igual decir... se van viendo valores añadidos a lo que era tradicionalmente...

m- Se está entrando en una dinámica diferente, por ejemplo de localidad, hacer planes de zona, de coordinarse con los otros centros... Ya te digo que es difícil y que sí es verdad que el papel que hace el orientador... Yo creo que podemos hacer mayor papel.

m2- Llevamos pocos años con este modelo y los cambios son lentos... Entonces, no podemos pretender en 4 años, incluso menos...

m- Yo la sensación que tengo es que el cambio desde la propia Administración, a nivel de Consejería ha sido muy rápido, y que sin embargo los cambios en educación son muchísimo más complejos y más difíciles... Entonces, está como entrando como muy de cajón, que sí no lo cuestiono y a lo mejor tiene que ser así.

h- Sirve para algo. También la propia Consejería, por si acaso sirve para algo, se están dando demasiados cambiazos pues, ahora hay que hacer el POA, y cuando han ido con la lengua fuera «no, si el POA ya no vale para nada» y hay que hacer otra cosa, es decir, constantemente...es decir, y eso tampoco ha beneficiado, los cambios en educación son lentos. Decía [ininteligible] ayer que había que saber esperar en pedagogía, esto es más lento de lo que...

m- Pero esa reflexión la hago, pues eso, desde la postura de la Consejería, que es más bien política y tal, y desde la postura de tú que estás en una estructura la que sea, y no sé hasta qué punto esto tiene que ser así si no forzamos la máquina, cosa, y luego los resultados efectivamente se van viendo, pero se van viendo mucho más lentamente, eso está claro.

m2- Quizás es que porque había muchos cambios muy rápidos...

m- La sensación es de que...

m2- No se ha dado tiempo a que se acabe de implantar un cambio cuando ya estás metiendo otros y no hay resultados ...

m- Y está claro que los centros no van a esa velocidad.

h- Exactamente.

m3- Yo sí discriminaría la orientación del resto de las cosas.

m- Sí pero [ininteligible] el modelo de orientación.

m2- ... [ininteligible] cambio a nivel de centro, a nivel de todo.

m- Laura, yo ya no hablo solamente de los orientadores, lo que pasa, ya se ha perdido el papel de orientador en todo esto, no, pero sí es verdad que los centros van a otra velocidad... yo ahora mismo, fíjate que la LOE lleva desde el 2002, cuando me pongo a hablarles de PTI y claro, empiezas con las competencias, ¿no? y resulta que muchos preguntaban de qué era eso y algunos todavía no se han enterado de que ya no hay proyectos curriculares, entonces, dices uff...

h- ...con todo lo que costó hacerlo, ahora resulta que no vale para nada...

m2- Creo que partimos de un problema, y me doy cuenta de que es generalizado, y es la propia formación... una vez que uno tiene la plaza se acomoda. No siquiera en los centros saben la legislación que tenemos y la das en los claustros y según salen la tiran, entonces claro...

m- Claro...

VARIOS A LA VEZ

m- ... papel del orientador en la dinamización del modelo educativo en Castilla-La Mancha, es muy importante, desde luego, pero no sé hasta qué punto nos hemos implicado, nos hemos podido implicar o no... porque también hay parte de... de que tampoco nos han formado en esto. Ha habido formación para los orientadores pero... es todo un engranaje difícil. Sí que se está dando formación desde la Administración y la Consejería, pero luego trasladar eso a los centros es difícil, vamos como a dos velocidades.

m2- Lo que quiero decir, eso [ininteligible] que estás poniendo tú, lo puede poner un profesor de lengua, no es por el hecho de ser orientador o el cambio de orientación, sino...

m- Yo creo que sí hemos sido privilegiados en eso, porque nosotros, desde que empezamos ese modelo también, hemos tenido mayor nivel de información y de formación sobre el modelo y sobre los cambios y sobre tal que el resto del profesorado del centro que quedaba más a su voluntariedad de apuntarte o no a un curso... de la zona ... hemos estado constantemente actualizando y tal... quizás... aunque es un cambio educativo pero un cambio de modelo de orientación a nosotros nos ha afectado más directamente como cambio de modelo. No sé hasta qué punto también los orientadores hemos podido... hemos sabido estar incidiendo en los aspectos de realización y tal en el centro, muchas veces seguramente porque no hemos podido.

h- Está claro, es lo que decía, que la Administración siempre ha dado mucha confianza a los orientadores [ininteligible]...

m- ...por eso digo lo de la vorágine, porque claro toda a la vez, primero te tienes que ganar la confianza del centro y tienes que ser parte del centro cambiar el modelo y convencerles de que las cosas hay que hacerlas de esta otra manera y tal. Todo a la vez, resulta difícil.

h- El modelo esto, cuando empezó el PIMO, estamos de acuerdo, teníamos ciertos miedos, pero también teníamos cierta confianza en el modelo...

e- Eso es lo que quería decir, que no tuvisteis la sensación de que estabais en un experimento raro ni nada, no.

m- No, no.

h- Teníamos miedo...

e- Los miedos normales...

h- Y teníamos confianza...

m- ...la gente creía que era necesario ese cambio, eso estaba clarísimo.

m2- porque realmente...

h- ...después, han pasado 4 años y los miedos se han ido superando...

m- Ya está superado, creo.

h- Es un modelo que [ininteligible] externo, está para los centros [ininteligible]

m- lo primero te coges un instituto, luego...

VARIOS A LA VEZ

m- Eso también ha cambiado.

h- Tenemos la opción esta de coger un CRAER, que es un modelo un poco anterior y yo no lo cogería, ahora mismo yo no lo cambiaría. Incluso al principio, eso también lo recuerdo. Antes, cuando estabas en equipos, siempre decías, por lo menos es lo que oía, «prefiero estar en un centro secundario que en un equipo», es lo que solías escuchar. Y luego, cuando llegabas a los PIMOs también decíamos «yo prefiero un equipo de secundaria» que están en el PIMO, porque las condiciones laborales no eran las adecuadas... pues también. Pero ahora mismo, ya sabiendo cómo está funcionando, sabiendo las condiciones, sabiendo que está todo más claro, ahora no echo en falta...

e- ...ahora no cambiarías una unidad de orientación.

h- No... [ininteligible].

m- Antes elegías el instituto por encima de todo por la manera de trabajar y además estamos en primaria y estoy contigo... Estoy encantada con niños de primaria...

h- Es para demostrar un poco la idea de que yo estuve a gusto en el centro y creo que mucha gente opina así.



m2- Sí, creo que estamos muy bien acogidas en los centros.

m- [ininteligible] una cierta experiencia. Además, tú luego tienes una cierta continuidad...

h- la continuidad es muy importante.

m2- Claro, seguramente si preguntas a un interino que esté en un centro al año siguiente lo mandan a [ininteligible] de orientación, luego seguramente cambia su perspectiva. En el caso nuestro, que tenemos una continuidad, hacía que [ininteligible] los resultados.

h- [ininteligible] luego en el estudio. Cuando hagan otro CRAER, que pongan la situación...

m- Quizás es eso lo que todavía queda por...

h- Si [ininteligible] competencia del propio centro, soy parte del centro y no soy externo y luego me voy...esas cosas...[ininteligible]

e- A eso llegaremos la semana del 10 de diciembre, chicos. [risas]

m- ...en las comunidades así... [ininteligible] Castilla-La Mancha tiene una cantidad de unos recursos...

e- Y ¿esa una percepción social – ahora poneros como ciudadanos castellano-manchegos – vosotros creéis que ese mensaje ha llegado a las familias que son los destinatarios como que uno al final hace esto o no hay esa percepción social decir...

m- Vamos a ver... yo te puedo decir que la gente valora o no valora lo que tiene, pero como es lo que no tiene y lo que no tienen otros. Digo, por ejemplo, yo, en mi centro, cuando piensa lo que tienen los centros de donde yo vivo, dices «si supieran...»... pero si no lo saben entonces, como les parece normal... No sé en cambio...

e- Lo digo porque entonces yo puedo decir «vaya Administración, ¡qué mal se vende!» ¿Me entendéis lo que quiero decir? De marketing, ¿no? No quiero interferir en el tema...

m- Tienes toda la razón.

m2- En las familias también se nota: te ven todos los días y eres uno más.

m- Pero ¿tú crees que la Administración realmente ha promocionado este aspecto, p.ej. con respecto a la orientación?

h- Pero puede haber una familia que note el cambio...

m- Nosotros somos instrumentos de calidad en los centros, la orientación es un instrumento de calidad.

h- Puede pasar tiempo, para intentar habituar...

m- ... la Administración vende eso. Ahora, Castilla-La Mancha, no sé si existe en otra comunidad en cuanto a la atención que nosotros... la calidad...

m2- Lo ha vendido un poco y según a quien... una familia, creo que el tema.

VARIOS A LA VEZ

m- hasta qué punto la propia Administración sabe vender lo que hace o no. Si realmente se está invirtiendo y eso es cierto, se está invirtiendo una cantidad de recursos bestiales y solamente en la presencia nuestra, uno en cada centro y ¿tú realmente crees que ha llegado a las familias esa conciencia de lo privilegiados que son?

m2- [ininteligible] «¿A qué te dedicas? Soy orientador. Y ¿eso qué es...».

m- [ininteligible] se debería vender muchísimo más.

h- En cuanto a la experiencia os cuento que mi mujer también era maestra, yo era maestro, en mi centro, mi chica que entonces tenía nueve-diez años, ya era orientador, os lo cuento como anécdota. «Papá, y tú ¿qué haces?» «Pues, yo oriento a los chicos.» «¿Pero, tú qué haces?» La pregunta era: ¿qué haces realmente? Ya veías sus maestros, que enseñaban a dividir por dos cifras curso y tal, una figura que estaba ahí, y era preguntar qué hacía, ¿no?

m- Yo puedo dar la vuelta a [ininteligible] estoy hablando del domingo pasado, el domingo este. Estamos en el campo, vecinos y amigos de Madrid, ellos son todos padres de la Comunidad de Madrid, de Alcalá de Henares. Y salió el tema de cómo están los centros en Madrid y tal. Y yo hablando: «pues fíjate cómo están algunos centros que solo tienen un orientador inscrito y tal.» Y pregunta alguien: «Y ¿qué es eso? ¿Qué hace un orientador... y dice la otra: «¿Nada, qué va a hacer?». Eso es la idea que tienen del orientador que tienen los niños en Madrid: no saben para qué sirven y quiénes somos y, sin embargo, aquí en Castilla-La Mancha es diferente. Pero ¿tú crees realmente que...? Ellos, como no sabían qué era, pues tampoco... En Madrid ya sabes, en Madrid la gente está contentísima con la política educativa que hay, porque oye, ahí la cosa es: el que puede llevar su hijo a un centro concertado, para eso la Administración los fomenta, y el que no a los centros públicos y nadie se los cuestiona, te lo digo en serio... cuando les estuve contando, ahí me expliqué, y les dije cómo trabajamos en un centro se quedaban alucinados y tomaron conciencia del valor que tiene un orientador en un centro. Y entonces dijeron: «jolín, si yo tuviera eso aquí desde luego sí que querría un centro público para mi hijo».

m2- Yo creo que influye también mucho la familia. Si tú le dices que su hijo va a logopeda, PT y el equipo directivo, muchas veces no saben quién son.

e- Sí, pero extrayéndonos de eso, porque eso pasa... como usuario de servicios educativos, sanitarios, jurídicos que la Administración pone a mi servicio... si tengo la percepción...

m- La gente no es consciente ahora mismo de la ventaja que tienes en esta comunidad con respecto a lo mejor a otras comunidades. Yo creo que la gente no tiene esa conciencia.

e- Lo digo porque prestamos un servicio y del otro lado hay una percepción de calidad o de no calidad. Desde luego, si no conozco el servicio no tengo idea de si funciona o no funciona.

m- Efectivamente

m2- Pero creo que cada vez más... Cada vez son más los padres vienen que saben perfectamente...

VARIOS A LA VEZ

e- Lo digo porque vosotros tenéis ahí una puerta y vosotros – es decir, estoy haciendo esta pregunta con toda la intención, porque entiendo que tenéis una puerta a la que yo, como padre [llama]

m- Claro.

VARIOS A LA VEZ

e- Yo no solo porque intuya como mi hija es un APNE.

m- ...ahora es, me mandan con el orientador.

h- Es más, te cuento también la anécdota de la semana pasada. Hemos tenido las reuniones generales. Entonces, primero ya en los folletitos y tal que se entregan ya aparece el departamento de orientación y bueno, yo muchas veces tengo que hacer la labor contraria, es decir, no animéis demasiado a los padres porque claro, «oye, mi chico tiene pesadillas», «el mío no sé qué...». Digo yo, mira, muy bien, pero claro, no digo que haya que sujetarlo para no tener trabajo, pero... digo yo, que ya es, poco a poco vamos metiendo, yo qué sé, hablas con [ininteligible]...

VARIOS A LA VEZ

m- Ahora mismo nosotros tenemos la posibilidad de intervenir a todos los niveles que desde los equipos y en comunidades donde siguen funcionando así, es que... vamos... ni en sueños... y la repercusión luego [ininteligible] también. El domingo, cuando tuve esa conversación, me quedé totalmente perpleja, porque además alguien dijo, cuando decían que no sabían ni para qué estaban ni qué hacían, y dice «No, el logopeda sí, porque yo tuve a mi niña con problema y sí, tal, pero el orientador... no sé». No sabían siquiera... El orientador también es el quien coordina la labor del logopeda...

m2- Lo saben cada vez más familias, y los alumnos también.

h- ...ha hecho que el papel del orientador sea más familiar, que se conozca más [ininteligible]...

e- Os preguntaba por familia, porque la relación con los centros la habéis tratado bastante bien, como destinatarios de vuestra acción... pero me parecía que era una pieza

importante el considerar... si llegáis a la conclusión que es fruto del modelo, evidentemente, una cosa va de la mano de otra...

m- ...se ha notado mucho, porque antes, como ibas una semana, cada quince días te decían «Este ¿quién es? ¿Para qué sirve?»

m2- Te empezaban a valorar...

m- Claro, no querían [ininteligible] porque te llevabas, entre comillas, a los menos listos y...

m2- ...ahora te ven como una profesora más.

m- Incluso te consultan.

VARIOS A LA VEZ

h- Vas a hablar de temas, vas a informar de temas...

m- ...como un maestro más que ayude...

h- Todo eso el modelo lo ha propiciado. Yo era ahí el Juan de Dios: el maestro de los tontos y de los locos. Sin embargo, ya ni en infantil yo me suelo meter en las aulas [ininteligible]

m- Yo sigo... desde luego pienso que desde la Administración se está vendiendo poco.

e- Es que, mal comparado. Yo puedo tener un coche de lujo y tenerlo en el garaje

m- Efectivamente.

e- El problema no es del coche. Me he comprado un carro impresionante pero lo tengo en el garaje. Digo, no sé...

VARIOS A LA VEZ

m- ...desde la estructura que tengo desde luego esa la sensación que tengo, porque era horrible la sensación esa de ... lo tienes guardado a veces incluso te daba miedo hasta sacarlo. Es verdad, nosotros hemos elaborado un montón de documentación y está ahí metido en el cajón.

h- Siguiendo con lo del coche...

e- Permittedme, igual no es un ejemplo muy tal, pero quiero decir... Además, desde la comparación...

VARIOS A LA VEZ

e- ...con otras comunidades. Entonces, si nos hemos acostumbrado es estupendo porque claro, eso supone que el modelo haya reposado, los plomos interiorizados, etc.

## **CARA 2**

VARIOS A LA VEZ

h- ...los padres lo conocen...

m- ¿Los padres qué quieren? En el caso bilingüe, [ininteligible] el centro, es verdad

h- Entonces, ¿por qué no se ha vendido que hay un PT de ordinarios...?

m- Y lo otro se vende...

h- Porque eso tampoco se he vendido...

m- Cuando yo hablo de orientación, hablo de equipo de orientación, unidad de orientación, recursos...

h- [ininteligible] un apoyo...

m- Igual, es todo eso lo que estamos diciendo. Se está vendiendo el modelo o no se está vendiendo a las familias que realmente no conocen los recursos.

h- Es tener calidad, pero la tenemos.

m2- Yo creo que igual a lo mejor la culpa no es solo de la Administración, la culpa es del propio centro...

m- Eso es a lo que iba yo.

m2- La Administración pone unos recursos. Lógicamente, es el centro quien tiene esa necesidad de esos recursos y que tiene que potenciar esos recursos y darlos a conocer... ¿Por qué no cuando en el instituto se hacen las reuniones iniciales, con los padres, por qué no cuentan a las familias qué recursos tiene el centro?

m- Que sí lo hace la mayoría...

m2- Sí, pero todavía a lo mejor es más, por ejemplo en mi centro [ininteligible]. Quizás es que el propio centro es el que tiene que potenciar recursos y darlos a conocer.

m- El propio centro sin duda, pero la propia Consejería y la propia Administración tiene que, de alguna manera, dar a conocer [ininteligible] y lo que está haciendo, los resultados y todo eso. Yo creo que en ese sentido creo que...

m3- Yo creo que sí lo está haciendo, si no, de hecho, no estaríamos aquí. Es que, al menos en la familia yo veo que habría que particularizarlo mucho. La anécdota tuya de

que no lo conocían, vamos a hablar de lo contrario: todas las familias que hablan de «qué suerte, en el colegio de mi niña», porque yo lo sé, que van presumiendo en otras comunidades, Valencia... «Yo, en Valencia dije que tenemos un orientador y tenemos no sé qué y no sé cuánto.»

m- Yo, esa experiencia no la tengo.

m3- Ejemplos en los dos sentidos siempre va a haber.

m2- De hecho, fijaros en como [ininteligible] un servicio de calidad, incluso hay muchas guarderías que tienen directamente orientadores, tienen psicólogos, tienen logopeda y tienen psicoterapia. O sea, yo lo entiendo cuando en un centro, que es privado, realmente lo valoran, lo insertan y [ininteligible] también lo están valorando.

m- Yo, lo que veo es que desde la Administración, efectivamente, lo que quieren ver son los recursos que se están dando a los centros. Eso, lo conozco, porque he estado dentro, he estado en otras estructuras y a Virginia le pasa igual que a mí... Pero la gente en los centros hay muchos, y ya no hablo de orientadores, hablo de profesores de primaria, algunos todavía no saben qué es un programa de interculturalidad... No lo saben, no saben que existen todos esos recursos y a veces por eso ni lo piden... Quiero decir, la propia Administración debería promocionar...

VARIOS A LA VEZ

m- Sí pero... [ininteligible] en general muchas cosas, ni en particular la orientación...

e- Pero vamos a ver, la política de orientación tiene que ajustar con el modelo regional, entonces a ver si estamos atribuyendo cosas buenas o malas o regulares al modelo de orientación y el tema está más en relación con si ajusta o no a la política educativa regional. O sea, estamos haciendo ahora ese juego de «no somos gente rara, somos igual que los PTs, igual que los de maestros de inglés, tal...»

m- Claro.

e- Pero dentro de ese clima que propicia que un cambio se diseña, se implanta, se difunde y se promociona el cambio... En esta fase, ¿no? Entonces, esta cuestión era realmente importante en un grupo de profesionales como vosotros que habéis vivido la gestación del cambio. Es decir, fuisteis los pioneros del modelo, el modelo ha cristalizado, el modelo se está rentabilizando... Pues, una forma de rentabilizar el modelo es hacer que su conocimiento y su difusión sea el máximo que seamos capaces.

m- El máximo, sí, ... Y es aceptable.

e- Ahí es donde decía de cuál es vuestro grado de satisfacción...

h- De eso a que nos digan «el orientador es maravilloso», no, pero...

m- Me refiero a la forma, a los recursos que se utilizan para difundir un modelo... A mi me parece que estamos bien, yo estoy encantada y fíjate que yo, antes siempre me planteaba irme a Alcalá a trabajar, ya no me lo planteo. Es más, tengo a mi hija en

Alcalá, ahora con dos añitos, yo me estoy pensando en si lo habría hecho bien o no, porque realmente veo una calidad de educación, que no hay... a años luz ya... Lo puedo decir... Pero eso es una cosa, otra cosa es que hasta qué punto la Administración está vendiendo el modelo y sobre todo de cara a las familias, porque yo entiendo que es fundamental de cara a las familias. Porque que sepan que realmente estamos en una comunidad que [ininteligible] ahora mismo en este sentido... Yo creo que se podría hacer más, no quiero decir con esto...

m2- Como muchas otras cosas.

h- Pero ¿con vender qué quieres? Porque conocer sí lo conocen. Lo único que se puede hacer es vender la educación con [ininteligible] pero eso no lo hace nunca... No es que se sepa aquí, te vas a otro sitio y se lo saben.

m- Entre otras cosas, porque entre otras cosas los que hemos estado avanzando de comunidad a comunidad y nos hemos preocupado de darlo a conocer, pero no porque la Administración ni venda ni promocioe, yo te puedo decir que he visto en otras comunidades, que tienen estructuras parecidas a las nuestras en el nuevo modelo que tenemos y tal y cosas muchísimo menos que nosotros... y sin embargo, desde el primer momento en que lo diseñan y lo implantan, lo venden, pero... Murcia, te puedo decir, increíble. Sin embargo, aquí en Castilla la Mancha no lo puedo decir. Ya te hablo de la estructura completa que hay [ininteligible]... Para nada. Eso no sé qué responde, sinceramente... si es que todavía no se lo creen, si tienen miedo, no lo sé, pero se podía desde luego vender muchísimo más y muy orgullosos de los pasos que estamos dando, estoy convencida... Porque los ves que en otras comunidades lo hacen con mucho menos y lo hacen, y eso, claro, da credibilidad y empuje.

m2- Yo no acabo de verlo así. Yo creo que la Administración ha hecho lo que tenía que hacer y ahora la labor está en los centros. Pero como, eso de discriminar a los orientadores de otras cosas, yo lo veo superado: somos uno más. Igual que un tutor tiene que informar de sus cosas... nosotros, el equipo directivo, es una labor de centro ya.

m- En general, Laura, yo creo que sí somos uno más, y eso también es un paso más, hacia la escuela inclusiva, que todos somos válidos e igual de importantes... Yo creo que en eso hemos dado un paso importante, pero claro, antes los orientadores... Yo hablo de cara a las familias, realmente...

m2- El vendernos más.

m- No a nosotros como orientadores, sino el sistema, el modelo, la estructura, los servicios...

e- Las estructuras y servicios de apoyo...

h- ...hacíamos folletito...

e- Tú tienes percepción de que una campaña de esas...

h- ...un folletito de los PIMOs, pero fue una cosa muy puntual y tal...

e- Pero eso es fue difusión. ¿Se hizo?

h- Sí.

m- Yo te puedo decir, con respecto a la estructura del centro territorial, no es que no se haya difundido. Se nos prohibió que mandáramos ningún documento, folleto o panfleto escrito a los centros.

h- Pero ¿a vuestro centro AVE?

m- A los centros en general, regional...

h- también tengo folletos del centro AVE...

m- porque tu centro AVE se saltó a la torera lo que dijo la Consejería y...

h- yo lo llevo guardando, sobre todo para teléfonos, y tal...

m- pero nosotros, por ejemplo, que fuimos muy obedientes, no lo hicimos y... pero te quiero decir, desde la propia Consejería en aquel momento... te hablo del primer año del centro AVE, se nos prohibió literalmente que diéramos difusión por escrito... eso es... tal verídico como que estoy aquí. Y el segundo año, luego documentos que hemos elaborado están ahí guardados en el cajón, y no te hablo de uno, te hablo de un montón de trabajo que hemos hecho y está ahí... y siento que de verdad... a lo mejor tendría estar diciendo esto en el otro foro y no aquí... pero, mi la experiencia, yo es lo que puedo contar, y si me dices difusión del modelo, yo te tengo que decir esto, que efectivamente, se están haciendo muchas cosas... pero tenemos cierto complejo, no sé, hay cierto miedo... No sé... que vamos a dos velas al final y...

m2- Yo pienso que no, que en ningún momento, no sé...

m- Lo que yo te estoy diciendo es algo cierto...

m2- Pero, pero hablas de [ininteligible] hablando de orientadores...

m- Hablo de orientación, es una estructura de orientación, centro de recursos para la orientación. Es una estructura clave del modelo. Además, creo que se ha hecho mucho daño al modelo, ya veremos en qué queda, porque está en el aire ahora mismo, y puede que desaparezca...

h- Como centre AVE...

m- ...como estructura.

h- ...como estructura.

m- entonces, por qué... pues, han sido tres años de tr[abajo]... y ya te aseguro yo de que no es cuestión de que las personas que estuvieran ahí fueran más o menos válidas, porque no, porque ya hemos pasado por un proceso de análisis de todo, porque se han hecho documentos que están en el cajón y sin embargo los orientadores, y eso como



asesora... se han ido a otras comunidades a buscar otros documentos parecidos para asesoramiento del centro, cuando tú sabes que lo tenías ahí y estaba ahí en un cajón...

e- Creo que eso... era inevitable, porque al final unas estructuras te llevan a otras.

m- Yo veo que, desde luego, Castilla-La Mancha es una comunidad privilegiada en cuanto a educación y al modelo educativo y no creo realmente haya habido una buena difusión y promoción del modelo. Es verdad que es cuestión de los centros, pero los centros también... la Administración tiene un papel que desempañar y entonces, en ese papel ... creo que ahí se ha estado un poco vago... en lo que es la promoción del modelo.

h- Yo no sé, al nivel de la Junta, ese folletillo y tal, luego p.ej. nosotros ahí en Villacañas y tal, hay determinados cursos que se hacen para el AMPA y tal y yo se los paso, la información de cómo está ahí el propio centro luego se los voy pasando. Y luego a nivel de tutoría vamos pasando... muchas veces, les decimos «oye, ten cuidado de cómo informas como es un tal... pero si me metes ahí cuarenta padres, que sus chicos sueñas en colores todos los días»... Yo los entiendo, pero hay que depurar un poco lo que hay que hacer o lo que no hay que hacer. Por eso digo que, quizá lo que decía, desde la propia Administración como Junta, a lo mejor no ha dado el golpe final, pero vamos... Yo creo que conocerlo sí nos conoces... bueno, la estructura la van conociendo, y además con el instituto, pues el año que viene vas a los orientadores de ahí, tal...

VARIOS A LA VEZ

m- ...de que se conozca el modelo, de que se conozca la inversión y la cantidad de los recursos que está generando ese modelo y que las familias lo conozcan...

m2- Pero las familias conocen lo que tienen en ese momento...

m- Claro, efectivamente, pues ahí está la limitación. Pero si la Administración, y en este caso la Consejería, hiciera una mayor difusión y promoción del modelo en todas sus vertientes, en todo, entonces no conocería cada familia lo que le ha tocado vivir, sino que lo conocería y diría «jolín, en mi Comunidad se está gastando en educación una pasta» ... eso...

h- Yo me estaba refiriendo más al tema de la publicidad...

m- Claro, es de lo que estamos hablando, es decir...

h- [ininteligible] hay informes... que se habla de todos los datos...

m- Pero eso es a nivel interno...

h- no, a nivel de medios de comunicación.

VARIOS A LA VEZ

h- Se dan informes y se hablan de todos los datos, momentos, porcentajes... Se he publicado... pero entonces el medio que las familias lo vean. Pero todo eso sí sale, salen las gráficas, los aumentos...

m- Pero ¿eso llega a las familias?

h- Sí

m- Estamos hablando de si...

e- Estamos hablando de implantación social del modelo...

m- ...y eso es muy importante, la implantación, sino se quedan con la idea de que los centros, que sean bilingües, que tengan piscina, etc.. Sin embargo, sino no saben que el centro tiene un orientador a tiempo completo, un PT a tiempo completo, un recurso tal, un trabajador social, y eso es lo importante en un centro.

m2- Ya, pero sigo dudando de, si una familia supiera todo eso, de verdad se siguiera creyendo que eso es más importante que una piscina.

m- ¿Tú crees? Pues yo ya te digo la conversación que tuve el domingo. Cuando yo les estaba contando todo eso me decían...«¿No me digas que se está haciendo todo eso?»...

m2- Igual que es más importante el inglés que la gimnasia, igual que es más importante...

m3- Porque ahí es igual porque estabas hablando con padres de Madrid. Yo he hablado muchas familias, sobre todo en las zonas rurales, que la percepción que tienen es que totalmente distinta... Es que cambia mucho, el contexto es diferente...

e- ¿Cuál es la percepción en la zona rural?

m- Pues que la difusión sí hay, pero la asimilación es poca.

m2- Porque el modelo de una zona rural realmente es diferente, y a mí me sigue pareciendo un poco...

m3- Habría que analizar las cosas, de implicación de los padres, yo qué sé, cómo ven la escuela... muchas cosas...

m2- ...Entonces, ha habido una mala [ininteligible] por parte de Administración, porque ahora mismo incluso en las zonas rurales tienen muchos recursos que en otras comunidades y zonas de capital no tienen.

m- Pero, no solo es eso. En zonas como en Madrid, las familias tienen una formación educativa que no tienen en esas zonas.

m3- Claro, no puedes comparar... Madrid con la sierra.

m- Tú valoras.... Ellos valoran lo que han tenido, pero en muchas zonas rurales que no han tenido esa educación no lo valoran. De hecho, tú sabes que al colegio y a los contenidos curriculares no le dan la misma importancia.

m2- El tema es que no les interesa. Tú te crees que en un pueblo como p.ej. en mi zona, que hay seis alumnos, saben quién soy, he trabajado con ellos en la escuela de padres y saben todo eso, pero ellos valoran si les vas a poner un autobús para que vayan a no sé dónde, y eso es su preocupación.

m3- Hay muchos pueblos de Castilla-La Mancha con [ininteligible] ahí es distinto. Ahí se nota mucho la influencia cultural de cada familia. Y tú lo sabes: en líneas generales, si los padres han tenido una formación académica, van a valorar que sus hijos tengan una formación académica.

m- Van a ir a las reuniones, van a interesarse, van a hablar con el tutor...

m2- ...la medida que lo valoren o no lo valoren... Creo que, cualquier persona, por mayor o menos cultura que tengan, sobre todo en el tema de la orientación, que implica recursos para necesidades educativas especializadas, si tienen un niño con dificultades, ¿cómo no va a valorar el que haya una persona que les atienda...?

m3- No, no....

m- Sí, pero tienen carencias a unos niveles que les preocupa a lo mejor más. El hecho de estar en una zona rural, y sobre en los pueblos pequeñitos tienes muchas...

m2- Pero, como p.ej. el PROA ¿cómo no van a valorar que su chicos pueden ir por la tarde a un programa de acompañamiento gratis... ¿Cómo no van a valorar esa cosa?

m3- Sí lo valoran, pero...

m2- Pues todo eso modelo...

m3- ...pero vuelvo a lo mismo: lo asumen y lo asimilan de otra manera. A mi niña dan clases gratis por la tarde, pero no saben explicarte qué es el PROA, de dónde viene...

m2- Ahí es donde falta esa promoción...

m3- Permíteme que dude... aunque se lo expliques, estoy segurísima de que se les ha explicado, se les ha sentado a los diez padres seleccionados «mira, se va a hacer esto...»...

h- Sí se les informa, nosotros les informamos y...

m3- ... cuando la garantía social, y aún iban padres que preguntaban si apuntábamos a sus hijos a la Seguridad Social... [risas]

m- En mi centro, además, cuando llegué el año pasado el PROA estaba, como si no estuviese porque no funcionaba... yo me encargué... padre a padre... citarlos, dar el alta, dar de baja... explicarles...y luego resulta que no... y además, ellos firmaban que se comprometían a colaborar con el PROA que yo sigo haciendo... y te das cuenta que no y eso cambia muchas cosas...

e- Bueno, eso pasa en muchas otras comunidades con el PROA...

h- [risas]... en todos los ámbitos...

m- ...al fin y al cabo en las familias influye mucho las expectativas que ellos tienen para sus hijos...

m2- Yo es quizás... no sé... Estoy viendo las cosas a lo mejor desde una perspectiva más política-social y entonces entiendo que, cuanto más se difundan los recursos que tiene una comunidad en este caso, a nivel de educación, a nivel social, más criterio habrá para poder pensar por ti mismo si lo que tienes es una [ininteligible] de calidad o no calidad...

e- Estábamos ahí, os recuerdo: estudio... análisis de la política pública de apoyo a la escuela... entonces, si queréis decir algo en esa línea, bien, si no cerramos... desde esa lógica...

m- ...el papel que ha empeñado que, no dudo que lo haya hecho, pero quizás para mí de una manera que se podría haber sido mucho mejor.

m2- Yo creo que al nivel social se cree que...

m- Porque al fin y al cabo...

VARIOS A LA VEZ

m- en Castilla-La Mancha se vende que los libros son gratis, y poco más. Es lo que saben las familias del sistema educativo en Castilla-La Mancha y realmente de cómo funciona la educación.

m2- Ni siquiera valoran [ininteligible].

m- Y claro, en la educación a la ciudadanía hay muchos padres que no están de acuerdo, que están poniendo excusas.

h- Había unos anuncios, os acordáis, para los profesores, genéricos pero que defendían...

m2- Sí sí, la campaña de [ininteligible].

h- Lo que decía era eso...profesores y maestros... Esta campaña...

e- Eso, os parecerá... si no tiene valor para un ciudadano... eso es importante, eso te cueles en franjas horarias de televisión y...

h- Es lo que quiero decir, muy en plan genérico... profesores y maestros...

e- Eso tiene efecto seguro...

m- ...lo veo [ininteligible] pero las familias no vienen aquí

m2- ...la televisión es el medio que más llega a la familia y lo que más consume...

m- ...las familias son las que votan.

e- Lo que trataba de deciros es que, por la sociedad en la que estamos... es decir, tengo la percepción de que tengo un recurso y tal, no solo porque lo tenga.

h- ...efectivamente, porque me lo venden...

e- ...estoy no estoy hablando de vender por vender. Si tú estás poniendo un valor a esa profesión y la estás poniendo en valor y estás... no solo en la medida contante y sonante que pones, sino esa otra que hace que yo, como ciudadano a pie me puedo identificar con ello, no me hace falta ese recurso pero sé que existe, con lo cual en algún momento y tal...

m- Vale, me parece fenomenal.

e- En esa lógica es en la que...

m- En esa lógica [ininteligible] como orientadores, como recurso de calidad de los centros que nos lo han pedido a nosotros mismos, ahí realmente...

h- Ahí quizás falla un poco.

m- ¿Habéis visto alguna vez algún cartel sobre el papel del orientador y tal en el centro? Quiero decir, de cara a la familia...

m2- No, pero tampoco he visto el valor del PT, o el valor del... [ininteligible] Lo que yo no me parece es que haya que discriminar...

h- Pero hay que diferenciar...

m2- Yo me siento totalmente integrada, como una más... y los problemas que se están planteando aquí de la orientación, veo que son problemas de toda la educación, de todos los colegios y de la política educativa y de todo, no es particular de la orientación ni de lo que ha supuesto el modelo.

m- Pero no has estado toda la vida siempre en los centros. El orientador es una figura nueva... una figura [ininteligible] una figura de calidad... El maestro ha estado siempre en los centros.

m2- Pero lo que veo es que se ha evaluado la profesión de maestro...

m- ...no hablo del orientador, hablo de la estructura, de la unidad de orientación, del equipo de orientación...

e- Eso es, no se está pensando en la figura del orientador...

m- No pienso en las personas...

e- en los recursos y en el modelo...

m- Quizás está mal dicho por mi parte, hablar del orientador, es: el departamento de orientación, la unidad de orientación.

m2- Yo creo que se enfrenta a los mismos problemas que el departamento de lenguas, que el departamento de inglés...

m3- Pero eso no significa que seamos uno más...

VARIOS A LA VEZ

m- ...porque la lengua es una asignatura en un departamento didáctico, nosotros no somos un departamento didáctico.

m2- Te pones a hablar con ellos y probablemente os encontraréis en las mismas cejas...

e- ¿Tú crees que el de inglés hablaría de credibilidad?

m- No, ni se le ocurra...

m2- Pues sí...

e- Bueno, el de inglés, el de lengua, el de...

m2- Pues sí, por ejemplo en la inaugural [ininteligible] el inglés totalmente devaluado qué importa que sepas inglés. También tiene problemas también, según dónde esté... Por eso digo que seguramente te encuentres en el mismo punto con particularidades, pero en la zona rural todos tenemos los mismos problemas...

m- en eso, Laura, no estoy de acuerdo...

m2- ...y en las capitales, probablemente, también tienen los mismos problemas con particularidades que da tus funciones.

m- Pero Laura, tú sabes perfectamente que nosotros seguimos, y yo, que tengo unos cuantos años de experiencia, como tú, y este año he aterrizado nueva en el centro y sigo con la sensación de intentar convencer a gente de lo que valgo y de lo que tengo que hacer, quiero decir, tienes que estar demostrando tu figura...

m2- ...eso forma parte del cargo, es como ser director y la problemática que implica ser director... A un tutor va a tiene su grupo y da clase a su grupo...

m- Un tutor no tiene que demostrar nada y a lo mejor...

m2- Sí que tiene que demostrar, a otros niveles.

m.- No, tiene su clase y...

m2- Tiene que demostrar que enseña a los alumnos, que los quiere y los cuida. Tú tienes que demostrar otras cosas.

m- Tú tienes que demostrar que eres el orientador y que el orientador sirve para algo.

m2- Yo creo que el hecho de...

VARIOS A LA VEZ

m- ...que el profesor de matemáticos sirve para algo o no sirve para algo y el director infantil... Nadie los cuestiona.

m2- Por eso digo que...

m- ...no se cuestiona, digamos, el perfil. No me digas tú que en un instituto se cuestiona la figura del profesor de matemáticas, y si dices el de latín ya... [risas]

m2- Por eso te digo, a lo mejor en cosas concretas no...

m- Pero nosotros en ese sentido, fíjate, hablan de profesores y maestros, pues a lo mejor no habría estado de más que hablaran también de la unidad de orientación.

m2- ...me [ininteligible] totalmente, porque soy profesora y maestra. Entonces, no me siento discriminada en ningún momento por ese cartel. Es a lo que voy: veo los mismos problemas, con matices, que el resto de los compañeros, porque soy uno más, a todos los niveles.

e- Bueno, creo que lo cerramos, que las exposiciones han quedado ahí, y agradeceros la colaboración que nos haya dedicado este tiempo dentro de vuestra jornada de trabajo [risas] y... bueno, buen viaje de vuelta. ¿Apuntáis si os parece el correo electrónico?

## **CARA 1**

m- ...pero ha desaparecido la estructura de equipo y, siguen yendo a los centros [ininteligible] y van a los centros de referencia del instituto...Con lo cual, van todos los días a un centro...

h- Acordaros que, cuando nosotros éramos PIMO, luego, la estructura que se nos ha dado, es que pertenecemos a un centro, que es una de las reclamaciones contenciosas administrativas de cómo un profesional que es del cuerpo de secundaria puede estar metido en un centro donde no hay de secundaria, entonces una de las soluciones primeras que se dieron era que perteneciéramos al instituto, entonces, igual, en Villafranca, en lugar de pertenecer al colegio, pertenezco al instituto, aunque esté en el tal. Claro, al pertenecer al instituto, una de nuestras reclamaciones era decir «oye, si yo no pertenezco a»... «yo quiero ser director »...bueno, yo no puedo ser director... «yo quiero ser de un consejo escolar», yo no puedo... me limitan una serie de hechos, no es yo quiera, claro. La cuestión era decir: hay que darle una estructura legal a esta gente, y la estructura legal que nos han dado, a los que estamos en primaria, es: pertenecéis al claustro ordinario. Pero eso está legalmente recurrido, no sabemos en qué [ininteligible].

m- Acordaros que ahí hubo mucho problema con la problemática que surgió de cómo te podían dar el destino definitivo en un centro de primaria cuando tú eras cuerpo de secundaria... me acuerdo que dijeron: no te pueden dar destino definitivo mientras no se solucione y a nivel [ininteligible]...

h- Cuando fue el PIMO, nos dieron centro de destino...

m- Estábamos en comisiones y servicios.

h- Era centro de secundario...

m- En ese año estábamos en comisiones y servicios.

h- Luego, el paso no se podía dar al año siguiente, dado nuestro centro de destino, un centro de primaria, entonces se creaba la unidad de orientación, eso es lo habitual. Pero nuestro centro es una unidad virtual. Ese centro virtual es el que atiende a otro centro, que muchas veces coincide el nombre pero no tiene por qué coincidir.

m- Y a veces son dos centros o unidades de orientación.

h- ...o incluso cuando el centro desaparece se sigue manteniendo el nombre. Pero en cuanto a todo el tema de claustros, todo eso ya está resuelto.

h2- ...ha llegado ahora con el acuerdo marco de los sindicatos. [ininteligible] Mientras tanto, no podíamos pertenecer... nos enclaustraron... pertenecéis a primaria y bien, ¿no?... pero legalmente no pertenecíamos. Ahora sí, pertenecemos a un claustro, de hecho ya en el acuerdo marco podemos pertenecer al consejo escolar y, es decir, estamos legalizados en primaria, la cuestión, que es todo lo que mantiene el contencioso administrativo contra el MEC, dice que eso no puede ser, se desampara en que... un profesional de un cuerpo de secundaria no puede estar en el cuerpo de primaria... yo, no lo sé, por ahí van los tiros legales.

e- Esto que comentáis, parece ser que en la propia evolución del modelo se ha ido ajustando ¿no? En vuestra experiencia como PIMO fue un tema peliagudo, pero en la propia evolución del modelo, eso se le ha ido dando respuestas, así lo interpreto. En esa misma evolución ¿qué percepción tenéis de los resultados del modelo? Me explico: ¿responde a las expectativas que vosotros teníais? ¿Coincide con los deseos que en ese momento PIMO veíais que iban a ir... cuajando? Quiero decir, esas expectativas... porque claro, oyéndoos algunos en ese momento uno ahí se puede posicionar, diciendo «yo... quita quita», esto tal... y no, vosotros dijisteis «aquí estoy» y ahora con la perspectiva que os da el haber visto ya ese recorrido responde a esas expectativas que como PIMOs teníamos... los resultados que yo, en ese momento atribuí que este cambio va a tener los he visto que han pasado... hay cosas mejorables como esta, esta y esta, e incluso, no quiero ser quien lo cuente, que este cambio realmente ha tenido alguna consecuencia sobre la calidad de la orientación y posiblemente también de la educación en Castilla-La Mancha. Es un poco para cerrar, que hicierais ese recorrido entre qué percepción tengo de los resultados y cuál es el grado de satisfacción que puedo tener en este momento, yo, que viví el germen del modelo.



h- En general, a nivel personal, sí estoy satisfecho un 90%...Digámoslo así...estos pequeños flecos cuando salen que a lo mejor hablaban más de ellos que de todo el meollo de la cuestión.

e- Claro, se pone uno a hablar y salen las debilidades, ¿no? No no, precisamente estamos hablando de que fuisteis abanderados de una experiencia de innovación que, con más o menos inconvenientes y mayor o menor duración, ha sido el germen del modelo, entonces en el cierre os pediría que hicierais el esfuerzo de resultados, debate sobre la mejora de la educación, la calidad de la orientación y, evidentemente, ajustes, pues en esos estamos, ¿no? Me gustaría que hicierais ese movimiento...

h- Ya te digo, por mi parte, en general, al 90% yo estoy de acuerdo en cuanto a la calidad, pues estamos de acuerdo en cuanto a la cantidad...lo mismo, llevamos un solo centro... en cuanto al modelo interno-externo, yo creo que lo que debe ser es un modelo interno... y luego pues hay, como te hemos dicho, pequeños flecos, que a lo mejor son resabios, como decía la compañera, de privilegios que creemos haber tenido, es decir, si un profesor de secundaria viene con 26 horas semanales, ¿por qué nosotros tenemos que estar 29? Porque estamos en un centro, adscritos a un centro... son pequeños resabios... Por qué un compañero que va contigo y que es tu vecino está en un departamento tiene asignado un plus de jefe de departamento, yo no lo puedo tener, ¿entiendes?... es decir, pequeños flecos que, entiendo yo, algún día se solucionarán, por lo demás estoy totalmente de acuerdo.

m- [ininteligible] las reivindicaciones porque estabas en equipo, no podías ser equipo directivo de nada. Lo que decíamos de los complementos, [ininteligible] del director de equipo. Ahora mismo se está reclamando, que creo que es justo que los tengamos, cosas que antes ni siquiera se planteaban y no las tenían y las no iban a tener en la vida si se mantenían los equipos.

m2- Yo creo que a nivel general sí que se ha ido solucionando, pues eso, sí veo que todos los problemas que fuimos teniendo los han ido resolviendo poco a poco y por supuesto la calidad de la orientación ha mejorado muchísimo. Por supuesto, también podemos ir mejorando más, es como todo, pero creo que sí, aparte de los flecos que quedan pendientes creo que sí es positivo todo...

e- Lo digo también porque los flecos no dejan de ser cuestiones laborales. ¿Me entendéis? Entonces, cuando una Administración hace una apuesta por un modelo de orientación o de cualquier cosa, también hay una filosofía y una forma de entender esta función... ¿entendéis? Entonces, es llamativo que las cuestiones sean laborales, esas con el tiempo se resuelven, pero mi pregunta iba más al fondo de la cuestión: en definitiva, tenemos un modelo dentro de un modelo regional educativo inclusivo. ¿Qué dice la orientación ahí? Os lo pongo yo en la mesa a ver qué nos sale, ¿no? Que lo laboral es lo laboral, pero vamos a ver... tenemos la sensación y una percepción de resultados del modelo que un orientador, con independencia de las estructuras en las que esté, en este momento añade valor al sistema que tenemos y ¿en qué? ¿por qué?... porque lo laboral, vale bien ya.

m- En calidad de orientación creo que ha mejorado el 100% y respecto a la educación, creo que al formar parte de un sistema, nuestro granito de arena lo aportamos, igual que el resto.

m2- Lo que pasa es que yo creo que eso es ya mucho más complejo, porque también de cómo cada uno se plantee la orientación del peso [ininteligible]... unidad de orientación. Yo vengo de un centro de trabajo que antes llevaba 3, ahora llevo 1 y sigo metida en mi despacho y no me ven el pelo cada vez que voy a recoger a un niño para [ininteligible] a psicopedagogía, en eso nada ha cambiado. Creo que eso ya se irá viendo, sí se va viendo un cambio, no sé hasta qué punto estamos contribuyendo especialmente o no... yo ahí también tengo mis reservas, porque sí es verdad que el cambio no solo tiene que ser físico, de que estamos en un centro y antes estábamos fuera, sino que tiene que ser también de la mentalidad de los propios orientadores y de los centros, por supuesto. El cambio hacia una escuela más inclusiva, que al final es la meta de todo esto, no solo depende de nosotros, pero depende de todos. Entonces, el cambio en los centros es lento y complicado... Desde fuera y desde dentro te das cuenta de que es lento y difícil. Implica no solo que todos pongamos nuestro grano de arena, sino que todos nos concienciamos y que nos lo creamos... todo eso es muy complicado, pero sí te puedo decir que se van viendo cambios, sobre todo si te comparas con otras comunidades vas viendo que realmente hay más recursos, aunque los centros ni siquiera lo saben, ni se dan cuenta de lo privilegiados que son... pero cuando tú te comparas con otra comunidad que está al lado de la tuya ves unas diferencias que dices: «jolín, sí que hemos andado». Pero eso lo ves... yo lo veo porque estaba en el centro territorial y ahora estoy aquí, y encima estoy en medio entre una comunidad y otra... Y ese cambio lo veo, y es una cosa que comento con cierta frecuencia, sí lo veo, sin embargo, hablas con los centros tuyos y dices pues el que tiene un programa o tiene dos programas interculturales pues a lo mejor sí, y a lo mejor no... depende de cómo los centros gestionen y tal... Desde luego el esfuerzo por parte de la Administración yo sí lo reconozco y creo que hemos avanzado muchísimo... Luego ya, es cada centro, cada experiencia, etc. unos van más deprisa que otros, pero creo que va calando.

m- Creo que tenemos todavía muy poca tradición. Nosotros ahora mismo, estamos continuamente comparando el antes con ahora, pero las nuevas generaciones solo van a conocer este modelo, y entonces van a empezar a trabajar ya directamente en esto, y los centros van a tener una tradición, si le preguntas en un instituto por el orientador de los departamentos de orientación... Es que, ellos tienen una tradición enorme y lo ven como una figura, como una más, con sus funciones y...

m2- Sí, pero yo lo que quiero decir es que nosotros vivimos como orientadores estaría muy bien que las nuevas generaciones estuvieran bien informadas en este nuevo modelo y nuestras funciones en este modelo. Pero la realidad que se ve hoy a pie de centro es que depende de cada orientador y que no todos los orientadores se creen dentro de la gestión... Claro, esto es una cuestión filosófica y personal, claro, hay dos puntos desde el centro de educación, o estás aquí o estás aquí. Está clarísimo que Castilla-La Mancha ha apostado por un modelo de educación inclusiva y que eso se va viendo, se van viendo los recursos, se van viendo un poco los planteamientos de centro, pero el papel del orientador en todo esto, creo que podría haber sido mayor.

m3- Yo creo que [ininteligible]... Fíjate que hay orientadores que [ininteligible] que si te quedabas en tu despacho... Si ves que no llegas y no calas, lo normal es que intentes cambiar. El que no tenga esa visión a base de la experiencia del día a día va cambiando y poco a poco se va viendo...

m4- La estructura encima te obliga tienes claustro, tienes reuniones de PT...

m3- Yo creo que al final por mucho que no quieras por mucho que tu mentalidad sea de equipo y [ininteligible] aunque esto es un centro de orientación te quieras mantener en tu despacho te das cuenta de que el día a día y la experiencia y la práctica te exige otra cosa, ni aunque te cueste... porque [ininteligible] al final, poquito a poco te vas dejando llevar y además, hay un equipo directivo detrás, que lleva [ininteligible] y está todo el mundo estructurado... aunque no quieras te vas dejando llevar y te tienes que salir.

m2- Y ¿te vas dejando llevar a dónde? Quiero decir, hacia...

h- Yo creo que sí... por pasar a contenido, el tema coordinación, por ejemplo, supongo que los demás igual, desde el CAI, hay una coordinación desde el CAI hasta el instituto, es decir, pues yo me reúno con las profesoras del CAI, ya lo tenemos, antes de que lleguen al centro ya tenemos... si hay que hacer informes... Todo eso ya está [ininteligible] ¿Por qué? Pues, porque tenemos tiempo, porque se genera la estructura, porque ha sido una vez y ya al año que vienen te esperan, y tal. Todo eso, lo que decía antes el compañero: antes la labor preventiva, era imposible... ahora podemos ser impacientes... te coges al del primer ciclo... mirad, en el primer ciclo dan las escrituras importantes y tal... vas incluso... a algún pequeño programa de desarrollo. Es decir, yo he hecho poco, porque la gente no quiere trabajar, pero... en el sentido por ejemplo los de las altas capacidades algo vamos haciendo, cosa que era impensable igual decir... se van viendo valores añadidos a lo que era tradicionalmente...

m- Se está entrando en una dinámica diferente, por ejemplo de localidad, hacer planes de zona, de coordinarse con los otros centros... Ya te digo que es difícil y que sí es verdad que el papel que hace el orientador... Yo creo que podemos hacer mayor papel.

m2- Llevamos pocos años con este modelo y los cambios son lentos... Entonces, no podemos pretender en 4 años, incluso menos...

m- Yo la sensación que tengo es que el cambio desde la propia Administración, a nivel de Consejería ha sido muy rápido, y que sin embargo los cambios en educación son muchísimo más complejos y más difíciles... Entonces, está como entrando como muy de cajón, que sí no lo cuestiono y a lo mejor tiene que ser así.

h- Sirve para algo. También la propia Consejería, por si acaso sirve para algo, se están dando demasiados cambiazos pues, ahora hay que hacer el POA, y cuando han ido con la lengua fuera «no, si el POA ya no vale para nada» y hay que hacer otra cosa, es decir, constantemente...es decir, y eso tampoco ha beneficiado, los cambios en educación son lentos. Decía [ininteligible] ayer que había que saber esperar en pedagogía, esto es más lento de lo que...

m- Pero esa reflexión la hago, pues eso, desde la postura de la Consejería, que es más bien política y tal, y desde la postura de tú que estás en una estructura la que sea, y no sé hasta qué punto esto tiene que ser así si no forzamos la máquina, cosa, y luego los resultados efectivamente se van viendo, pero se van viendo mucho más lentamente, eso está claro.

m2- Quizás es que porque había muchos cambios muy rápidos...

m- La sensación es de que...

m2- No se ha dado tiempo a que se acabe de implantar un cambio cuando ya estás metiendo otros y no hay resultados ...

m- Y está claro que los centros no van a esa velocidad.

h- Exactamente.

m3- Yo sí discriminaría la orientación del resto de las cosas.

m- Sí pero [ininteligible] el modelo de orientación.

m2- ... [ininteligible] cambio a nivel de centro, a nivel de todo.

m- Laura, yo ya no hablo solamente de los orientadores, lo que pasa, ya se ha perdido el papel de orientador en todo esto, no, pero sí es verdad que los centros van a otra velocidad... yo ahora mismo, fíjate que la LOE lleva desde el 2002, cuando me pongo a hablarles de PTI y claro, empiezas con las competencias, ¿no? y resulta que muchos preguntaban de qué era eso y algunos todavía no se han enterado de que ya no hay proyectos curriculares, entonces, dices uff...

h- ...con todo lo que costó hacerlo, ahora resulta que no vale para nada...

m2- Creo que partimos de un problema, y me doy cuenta de que es generalizado, y es la propia formación... una vez que uno tiene la plaza se acomoda. No siquiera en los centros saben la legislación que tenemos y la das en los claustros y según salen la tiran, entonces claro...

m- Claro...

VARIOS A LA VEZ

m- ... papel del orientador en la dinamización del modelo educativo en Castilla-La Mancha, es muy importante, desde luego, pero no sé hasta qué punto nos hemos implicado, nos hemos podido implicar o no... porque también hay parte de... de que tampoco nos han formado en esto. Ha habido formación para los orientadores pero... es todo un engranaje difícil. Sí que se está dando formación desde la Administración y la Consejería, pero luego trasladar eso a los centros es difícil, vamos como a dos velocidades.

m2- Lo que quiero decir, eso [ininteligible] que estás poniendo tú, lo puede poner un profesor de lengua, no es por el hecho de ser orientador o el cambio de orientación, sino...

m- Yo creo que sí hemos sido privilegiados en eso, porque nosotros, desde que empezamos ese modelo también, hemos tenido mayor nivel de información y de formación sobre el modelo y sobre los cambios y sobre tal que el resto del profesorado

del centro que quedaba más a su voluntad de apuntarte o no a un curso... de la zona ... hemos estado constantemente actualizando y tal... quizás... aunque es un cambio educativo pero un cambio de modelo de orientación a nosotros nos ha afectado más directamente como cambio de modelo. No sé hasta qué punto también los orientadores hemos podido...hemos sabido estar incidiendo en los aspectos de realización y tal en el centro, muchas veces seguramente porque no hemos podido.

h- Está claro, es lo que decía, que la Administración siempre ha dado mucha confianza a los orientadores [ininteligible]...

m- ...por eso digo lo de la vorágine, porque claro toda a la vez, primero te tienes que ganar la confianza del centro y tienes que ser parte del centro cambiar el modelo y convencerles de que las cosas hay que hacerlas de esta otra manera y tal. Todo a la vez, resulta difícil.

h- El modelo esto, cuando empezó el PIMO, estamos de acuerdo, teníamos ciertos miedos, pero también teníamos cierta confianza en el modelo...

e- Eso es lo que quería decir, que no tuvisteis la sensación de que estabais en un experimento raro ni nada, no.

m- No, no.

h- Teníamos miedo...

e- Los miedos normales...

h- Y teníamos confianza...

m- ...la gente creía que era necesario ese cambio, eso estaba clarísimo.

m2- porque realmente...

h- ...después, han pasado 4 años y los miedos se han ido superando...

m- Ya está superado, creo.

h- Es un modelo que [ininteligible] externo, está para los centros [ininteligible]

m- lo primero te coges un instituto, luego...

VARIOS A LA VEZ

m- Eso también ha cambiado.

h- Tenemos la opción esta de coger un CRAER, que es un modelo un poco anterior y yo no lo cogería, ahora mismo yo no lo cambiaría. Incluso al principio, eso también lo recuerdo. Antes, cuando estabas en equipos, siempre decías, por lo menos es lo que oía, «prefiero estar en un centro secundario que en un equipo», es lo que solías escuchar. Y luego, cuando llegabas a los PIMOs también decíamos «yo prefiero un equipo de

secundaria» que están en el PIMO, porque las condiciones laborales no eran las adecuadas... pues también. Pero ahora mismo, ya sabiendo cómo está funcionando, sabiendo las condiciones, sabiendo que está todo más claro, ahora no echo en falta...

e- ...ahora no cambiarías una unidad de orientación.

h- No... [ininteligible].

m- Antes elegías el instituto por encima de todo por la manera de trabajar y además estamos en primaria y estoy contigo... Estoy encantada con niños de primaria...

h- Es para demostrar un poco la idea de que yo estuve a gusto en el centro y creo que mucha gente opina así.

m2- Sí, creo que estamos muy bien acogidas en los centros.

m- [ininteligible] una cierta experiencia. Además, tú luego tienes una cierta continuidad...

h- la continuidad es muy importante.

m2- Claro, seguramente si preguntas a un interino que esté en un centro al año siguiente lo mandan a [ininteligible] de orientación, luego seguramente cambia su perspectiva. En el caso nuestro, que tenemos una continuidad, hacía que [ininteligible] los resultados.

h- [ininteligible] luego en el estudio. Cuando hagan otro CRAER, que pongan la situación...

m- Quizás es eso lo que todavía queda por...

h- Si [ininteligible] competencia del propio centro, soy parte del centro y no soy externo y luego me voy...esas cosas...[ininteligible]

e- A eso llegaremos la semana del 10 de diciembre, chicos. [risas]

m- ...en las comunidades así... [ininteligible] Castilla-La Mancha tiene una cantidad de unos recursos...

e- Y ¿esa una percepción social – ahora ponerlos como ciudadanos castellano-manchegos – vosotros creéis que ese mensaje ha llegado a las familias que son los destinatarios como que uno al final hace esto o no hay esa percepción social decir...

m- Vamos a ver... yo te puedo decir que la gente valora o no valora lo que tiene, pero como es lo que no tiene y lo que no tienen otros. Digo, por ejemplo, yo, en mi centro, cuando piensa lo que tienen los centros de donde yo vivo, dices «si supieran...»... pero si no lo saben entonces, como les parece normal... No sé en cambio...

e- Lo digo porque entonces yo puedo decir «vaya Administración, ¡qué mal se vende!» ¿Me entendéis lo que quiero decir? De marketing, ¿no? No quiero interferir en el tema...

m- Tienes toda la razón.

m2- En las familias también se nota: te ven todos los días y eres uno más.

m- Pero ¿tú crees que la Administración realmente ha promocionado este aspecto, p.ej. con respecto a la orientación?

h- Pero puede haber una familia que note el cambio...

m- Nosotros somos instrumentos de calidad en los centros, la orientación es un instrumento de calidad.

h- Puede pasar tiempo, para intentar habituar...

m- ... la Administración vende eso. Ahora, Castilla-La Mancha, no sé si existe en otra comunidad en cuanto a la atención que nosotros... la calidad...

m2- Lo ha vendido un poco y según a quien... una familia, creo que el tema.

VARIOS A LA VEZ

m- hasta qué punto la propia Administración sabe vender lo que hace o no. Si realmente se está invirtiendo y eso es cierto, se está invirtiendo una cantidad de recursos bestiales y solamente en la presencia nuestra, uno en cada centro y ¿tú realmente crees que ha llegado a las familias esa conciencia de lo privilegiados que son?

m2- [ininteligible] «¿A qué te dedicas? Soy orientador. Y ¿eso qué es...».

m- [ininteligible] se debería vender muchísimo más.

h- En cuanto a la experiencia os cuento que mi mujer también era maestra, yo era maestro, en mi centro, mi chica que entonces tenía nueve-diez años, ya era orientador, os lo cuento como anécdota. «Papá, y tú ¿qué haces?» «Pues, yo oriento a los chicos.» «¿Pero, tú qué haces?» La pregunta era: ¿qué haces realmente? Ya veías sus maestros, que enseñaban a dividir por dos cifras curso y tal, una figura que estaba ahí, y era preguntar qué hacía, ¿no?

m- Yo puedo dar la vuelta a [ininteligible] estoy hablando del domingo pasado, el domingo este. Estamos en el campo, vecinos y amigos de Madrid, ellos son todos padres de la Comunidad de Madrid, de Alcalá de Henares. Y salió el tema de cómo están los centros en Madrid y tal. Y yo hablando: «pues fíjate cómo están algunos centros que solo tienen un orientador inscrito y tal.» Y pregunta alguien: «Y ¿qué es eso? ¿Qué hace un orientador»... y dice la otra: «¿Nada, qué va a hacer?». Eso es la idea que tienen del orientador que tienen los niños en Madrid: no saben para qué sirven y quiénes somos y, sin embargo, aquí en Castilla-La Mancha es diferente. Pero ¿tú crees realmente que...? Ellos, como no sabían qué era, pues tampoco... En Madrid ya sabes, en Madrid la gente está contentísima con la política educativa que hay, porque oye, ahí la cosa es: el que puede lleva su hijo a un centro concertado, para eso la Administración los fomenta, y el que no a los centros públicos y nadie se los cuestiona, te lo digo en serio... cuando les estuve contando, ahí me exploté, y les dije cómo trabajamos en un

centro se quedaban alucinados y tomaron conciencia del valor que tiene un orientador en un centro. Y entonces dijeron: «jolín, si yo tuviera eso aquí desde luego sí que querría un centro público para mi hijo».

m2- Yo creo que influye también mucho la familia. Si tú le dices que su hijo va a logopeda, PT y el equipo directivo, muchas veces no saben quién son.

e- Sí, pero extrayéndonos de eso, porque eso pasa... como usuario de servicios educativos, sanitarios, jurídicos que la Administración pone a mi servicio... si tengo la percepción...

m- La gente no es consciente ahora mismo de la ventaja que tienes en esta comunidad con respecto a lo mejor a otras comunidades. Yo creo que la gente no tiene esa conciencia.

e- Lo digo porque prestamos un servicio y del otro lado hay una percepción de calidad o de no calidad. Desde luego, si no conozco el servicio no tengo idea de si funciona o no funciona.

m- Efectivamente

m2- Pero creo que cada vez más... Cada vez son más los padres vienen que saben perfectamente...

VARIOS A LA VEZ

e- Lo digo porque vosotros tenéis ahí una puerta y vosotros – es decir, estoy haciendo esta pregunta con toda la intención, porque entiendo que tenéis una puerta a la que yo, como padre [llama]

m- Claro.

VARIOS A LA VEZ

e- Yo no solo porque intuya como mi hija es un APNE.

m- ...ahora es, me mandan con el orientador.

h- Es más, te cuento también la anécdota de la semana pasada. Hemos tenido las reuniones generales. Entonces, primero ya en los folletitos y tal que se entregan ya aparece el departamento de orientación y bueno, yo muchas veces tengo que hacer la labor contraria, es decir, no animéis demasiado a los padres porque claro, «oye, mi chico tiene pesadillas», «el mío no sé qué...». Digo yo, mira, muy bien, pero claro, no digo que haya que sujetarlo para no tener trabajo, pero... digo yo, que ya es, poco a poco vamos metiendo, yo qué sé, hablas con [ininteligible]...

VARIOS A LA VEZ

m- Ahora mismo nosotros tenemos la posibilidad de intervenir a todos los niveles que desde los equipos y en comunidades donde siguen funcionando así, es que... vamos... ni



en sueños... y la repercusión luego [ininteligible] también. El domingo, cuando tuve esa conversación, me quedé totalmente perpleja, porque además alguien dijo, cuando decían que no sabían ni para qué estaban ni qué hacían, y dice «No, el logopeda sí, porque yo tuve a mi niña con problema y sí, tal, pero el orientador... no sé». No sabían siquiera... El orientador también es el quien coordina la labor del logopeda...

m2- Lo saben cada vez más familias, y los alumnos también.

h- ...ha hecho que el papel del orientador sea más familiar, que se conozca más [ininteligible]...

e- Os preguntaba por familia, porque la relación con los centros la habéis tratado bastante bien, como destinatarios de vuestra acción... pero me parecía que era una pieza importante el considerar... si llegáis a la conclusión que es fruto del modelo, evidentemente, una cosa va de la mano de otra...

m- ...se ha notado mucho, porque antes, como ibas una semana, cada quince días te decían «Este ¿quién es? ¿Para qué sirve?»

m2- Te empezaban a valorar...

m- Claro, no querían [ininteligible] porque te llevabas, entre comillas, a los menos listos y...

m2- ...ahora te ven como una profesora más.

m- Incluso te consultan.

VARIOS A LA VEZ

h- Vas a hablar de temas, vas a informar de temas...

m- ...como un maestro más que ayude...

h- Todo eso el modelo lo ha propiciado. Yo era ahí el Juan de Dios: el maestro de los tontos y de los locos. Sin embargo, ya ni en infantil yo me suelo meter en las aulas [ininteligible]

m- Yo sigo... desde luego pienso que desde la Administración se está vendiendo poco.

e- Es que, mal comparado. Yo puedo tener un coche de lujo y tenerlo en el garaje

m- Efectivamente.

e- El problema no es del coche. Me he comprado un carro impresionante pero lo tengo en el garaje. Digo, no sé...

VARIOS A LA VEZ

m- ...desde la estructura que tengo desde luego esa la sensación que tengo, porque era horrible la sensación esa de ... lo tienes guardado a veces incluso te daba miedo hasta sacarlo. Es verdad, nosotros hemos elaborado un montón de documentación y está ahí metido en el cajón.

h- Siguiendo con lo del coche...

e- Permittedme, igual no es un ejemplo muy tal, pero quiero decir... Además, desde la comparación...

VARIOS A LA VEZ

e- ...con otras comunidades. Entonces, si nos hemos acostumbrado es estupendo porque claro, eso supone que el modelo haya reposado, los plomos interiorizados, etc.

## **CARA 2**

VARIOS A LA VEZ

h- ...los padres lo conocen...

m- ¿Los padres qué quieren? En el caso bilingüe, [ininteligible] el centro, es verdad

h- Entonces, ¿por qué no se ha vendido que hay un PT de ordinarios...?

m- Y lo otro se vende...

h- Porque eso tampoco se he vendido...

m- Cuando yo hablo de orientación, hablo de equipo de orientación, unidad de orientación, recursos...

h- [ininteligible] un apoyo...

m- Igual, es todo eso lo que estamos diciendo. Se está vendiendo el modelo o no se está vendiendo a las familias que realmente no conocen los recursos.

h- Es tener calidad, pero la tenemos.

m2- Yo creo que igual a lo mejor la culpa no es solo de la Administración, la culpa es del propio centro...

m- Eso es a lo que iba yo.

m2- La Administración pone unos recursos. Lógicamente, es el centro quien tiene esa necesidad de esos recursos y que tiene que potenciar esos recursos y darlos a conocer... ¿Por qué no cuando en el instituto se hacen las reuniones iniciales, con los padres, por qué no cuentan a las familias qué recursos tiene el centro?

m- Que sí lo hace la mayoría...

m2- Sí, pero todavía a lo mejor es más, por ejemplo en mi centro [ininteligible]. Quizás es que el propio centro es el que tiene que potenciar recursos y darlos a conocer.

m- El propio centro sin duda, pero la propia Consejería y la propia Administración tiene que, de alguna manera, dar a conocer [ininteligible] y lo que está haciendo, los resultados y todo eso. Yo creo que en ese sentido creo que...

m3- Yo creo que sí lo está haciendo, si no, de hecho, no estaríamos aquí. Es que, al menos en la familia yo veo que habría que particularizarlo mucho. La anécdota tuya de que no lo conocían, vamos a hablar de lo contrario: todas las familias que hablan de «qué suerte, en el colegio de mi niña», porque yo lo sé, que van presumiendo en otras comunidades, Valencia... «Yo, en Valencia dije que tenemos un orientador y tenemos no sé qué y no sé cuánto.»

m- Yo, esa experiencia no la tengo.

m3- Ejemplos en los dos sentidos siempre va a haber.

m2- De hecho, fijaros en como [ininteligible] un servicio de calidad, incluso hay muchas guarderías que tienen directamente orientadores, tienen psicólogos, tienen logopeda y tienen psicoterapia. O sea, yo lo entiendo cuando en un centro, que es privado, realmente lo valoran, lo insertan y [ininteligible] también lo están valorando.

m- Yo, lo que veo es que desde la Administración, efectivamente, lo que quieren ver son los recursos que se están dando a los centros. Eso, lo conozco, porque he estado dentro, he estado en otras estructuras y a Virginia le pasa igual que a mí... Pero la gente en los centros hay muchos, y ya no hablo de orientadores, hablo de profesores de primaria, algunos todavía no saben qué es un programa de interculturalidad... No lo saben, no saben que existen todos esos recursos y a veces por eso ni lo piden... Quiero decir, la propia Administración debería promocionar...

VARIOS A LA VEZ

m- Sí pero... [ininteligible] en general muchas cosas, ni en particular la orientación...

e- Pero vamos a ver, la política de orientación tiene que ajustar con el modelo regional, entonces a ver si estamos atribuyendo cosas buenas o malas o regulares al modelo de orientación y el tema está más en relación con si ajusta o no a la política educativa regional. O sea, estamos haciendo ahora ese juego de «no somos gente rara, somos igual que los PTs, igual que los de maestros de inglés, tal...»

m- Claro.

e- Pero dentro de ese clima que propicia que un cambio se diseña, se implanta, se difunde y se promociona el cambio... En esta fase, ¿no? Entonces, esta cuestión era realmente importante en un grupo de profesionales como vosotros que habéis vivido la gestación del cambio. Es decir, fuisteis los pioneros del modelo, el modelo ha

cristalizado, el modelo se está rentabilizando... Pues, una forma de rentabilizar el modelo es hacer que su conocimiento y su difusión sea el máximo que seamos capaces.

m- El máximo, sí, ... Y es aceptable.

e- Ahí es donde decía de cuál es vuestro grado de satisfacción...

h- De eso a que nos digan «el orientador es maravilloso», no, pero...

m- Me refiero a la forma, a los recursos que se utilizan para difundir un modelo... A mí me parece que estamos bien, yo estoy encantada y fíjate que yo, antes siempre me planteaba irme a Alcalá a trabajar, ya no me lo planteo. Es más, tengo a mi hija en Alcalá, ahora con dos añitos, yo me estoy pensando en si lo habría hecho bien o no, porque realmente veo una calidad de educación, que no hay... a años luz ya... Lo puedo decir... Pero eso es una cosa, otra cosa es que hasta qué punto la Administración está vendiendo el modelo y sobre todo de cara a las familias, porque yo entiendo que es fundamental de cara a las familias. Porque que sepan que realmente estamos en una comunidad que [ininteligible] ahora mismo en este sentido... Yo creo que se podría hacer más, no quiero decir con esto...

m2- Como muchas otras cosas.

h- Pero ¿con vender qué quieres? Porque conocer sí lo conocen. Lo único que se puede hacer es vender la educación con [ininteligible] pero eso no lo hace nunca... No es que se sepa aquí, te vas a otro sitio y se lo saben.

m- Entre otras cosas, porque entre otras cosas los que hemos estado avanzando de comunidad a comunidad y nos hemos preocupado de darlo a conocer, pero no porque la Administración ni venda ni promocióne, yo te puedo decir que he visto en otras comunidades, que tienen estructuras parecidas a las nuestras en el nuevo modelo que tenemos y tal y cosas muchísimo menos que nosotros... y sin embargo, desde el primer momento en que lo diseñan y lo implantan, lo venden, pero... Murcia, te puedo decir, increíble. Sin embargo, aquí en Castilla la Mancha no lo puedo decir. Ya te hablo de la estructura completa que hay [ininteligible]... Para nada. Eso no sé qué responde, sinceramente... si es que todavía no se lo creen, si tienen miedo, no lo sé, pero se podía desde luego vender muchísimo más y muy orgullosos de los pasos que estamos dando, estoy convencida... Porque los ves que en otras comunidades lo hacen con mucho menos y lo hacen, y eso, claro, da credibilidad y empuje.

m2- Yo no acabo de verlo así. Yo creo que la Administración ha hecho lo que tenía que hacer y ahora la labor está en los centros. Pero como, eso de discriminar a los orientadores de otras cosas, yo lo veo superado: somos uno más. Igual que un tutor tiene que informar de sus cosas... nosotros, el equipo directivo, es una labor de centro ya.

m- En general, Laura, yo creo que sí somos uno más, y eso también es un paso más, hacia la escuela inclusiva, que todos somos válidos e igual de importantes... Yo creo que en eso hemos dado un paso importante, pero claro, antes los orientadores... Yo hablo de cara a las familias, realmente...

m2- El vendernos más.

m- No a nosotros como orientadores, sino el sistema, el modelo, la estructura, los servicios...

e- Las estructuras y servicios de apoyo...

h- ...hacíamos folletito...

e- Tú tienes percepción de que una campaña de esas...

h- ...un folletito de los PIMOs, pero fue una cosa muy puntual y tal...

e- Pero eso es fue difusión. ¿Se hizo?

h- Sí.

m- Yo te puedo decir, con respecto a la estructura del centro territorial, no es que no se haya difundido. Se nos prohibió que mandáramos ningún documento, folleto o panfleto escrito a los centros.

h- Pero ¿a vuestro centro AVE?

m- A los centros en general, regional...

h- también tengo folletos del centro AVE...

m- porque tu centro AVE se saltó a la torera lo que dijo la Consejería y...

h- yo lo llevo guardando, sobre todo para teléfonos, y tal...

m- pero nosotros, por ejemplo, que fuimos muy obedientes, no lo hicimos y... pero te quiero decir, desde la propia Consejería en aquel momento... te hablo del primer año del centro AVE, se nos prohibió literalmente que diéramos difusión por escrito... eso es... tal verídico como que estoy aquí. Y el segundo año, luego documentos que hemos elaborado están ahí guardados en el cajón, y no te hablo de uno, te hablo de un montón de trabajo que hemos hecho y está ahí... y siento que de verdad... a lo mejor tendría estar diciendo esto en el otro foro y no aquí... pero, mi la experiencia, yo es lo que puedo contar, y si me dices difusión del modelo, yo te tengo que decir esto, que efectivamente, se están haciendo muchas cosas... pero tenemos cierto complejo, no sé, hay cierto miedo... No sé... que vamos a dos velas al final y...

m2- Yo pienso que no, que en ningún momento, no sé...

m- Lo que yo te estoy diciendo es algo cierto...

m2- Pero, pero hablas de [ininteligible] hablando de orientadores...

m- Hablo de orientación, es una estructura de orientación, centro de recursos para la orientación. Es una estructura clave del modelo. Además, creo que se ha hecho mucho

daño al modelo, ya veremos en qué queda, porque está en el aire ahora mismo, y puede que desaparezca...

h- Como centre AVE...

m- ...como estructura.

h- ...como estructura.

m- entonces, por qué... pues, han sido tres años de tr[abajo]... y ya te aseguro yo de que no es cuestión de que las personas que estuvieran ahí fueran más o menos válidas, porque no, porque ya hemos pasado por un proceso de análisis de todo, porque se han hecho documentos que están en el cajón y sin embargo los orientadores, y eso como asesora... se han ido a otras comunidades a buscar otros documentos parecidos para asesoramiento del centro, cuando tú sabes que lo tenías ahí y estaba ahí en un cajón...

e- Creo que eso... era inevitable, porque al final unas estructuras te llevan a otras.

m- Yo veo que, desde luego, Castilla-La Mancha es una comunidad privilegiada en cuanto a educación y al modelo educativo y no creo realmente haya habido una buena difusión y promoción del modelo. Es verdad que es cuestión de los centros, pero los centros también... la Administración tiene un papel que desempañar y entonces, en ese papel ... creo que ahí se ha estado un poco vago... en lo que es la promoción del modelo.

h- Yo no sé, al nivel de la Junta, ese folletillo y tal, luego p.ej. nosotros ahí en Villacañas y tal, hay determinados cursos que se hacen para el AMPA y tal y yo se los paso, la información de cómo está ahí el propio centro luego se los voy pasando. Y luego a nivel de tutoría vamos pasando... muchas veces, les decimos «oye, ten cuidado de cómo informas como es un tal... pero si me metes ahí cuarenta padres, que sus chicos sueñan en colores todos los días»... Yo los entiendo, pero hay que depurar un poco lo que hay que hacer o lo que no hay que hacer. Por eso digo que, quizá lo que decía, desde la propia Administración como Junta, a lo mejor no ha dado el golpe final, pero vamos... Yo creo que conocerlo sí nos conoces... bueno, la estructura la van conociendo, y además con el instituto, pues el año que viene vas a los orientadores de ahí, tal...

VARIOS A LA VEZ

m- ...de que se conozca el modelo, de que se conozca la inversión y la cantidad de los recursos que está generando ese modelo y que las familias lo conozcan...

m2- Pero las familias conocen lo que tienen en ese momento...

m- Claro, efectivamente, pues ahí está la limitación. Pero si la Administración, y en este caso la Consejería, hiciera una mayor difusión y promoción del modelo en todas sus vertientes, en todo, entonces no conocería cada familia lo que le ha tocado vivir, sino que lo conocería y diría «jolín, en mi Comunidad se está gastando en educación una pasta» ... eso...

h- Yo me estaba refiriendo más al tema de la publicidad...

m- Claro, es de lo que estamos hablando, es decir...

h- [ininteligible] hay informes... que se habla de todos los datos...

m- Pero eso es a nivel interno...

h- no, a nivel de medios de comunicación.

VARIOS A LA VEZ

h- Se dan informes y se hablan de todos los datos, momentos, porcentajes... Se he publicado... pero entonces el medio que las familias lo vean. Pero todo eso sí sale, salen las gráficas, los aumentos...

m- Pero ¿eso llega a las familias?

h- Sí

m- Estamos hablando de si...

e- Estamos hablando de implantación social del modelo...

m- ...y eso es muy importante, la implantación, sino se quedan con la idea de que los centros, que sean bilingües, que tengan piscina, etc.. Sin embargo, sino no saben que el centro tiene un orientador a tiempo completo, un PT a tiempo completo, un recurso tal, un trabajador social, y eso es lo importante en un centro.

m2- Ya, pero sigo dudando de, si una familia supiera todo eso, de verdad se siguiera creyendo que eso es más importante que una piscina.

m- ¿Tú crees? Pues yo ya te digo la conversación que tuve el domingo. Cuando yo les estaba contando todo eso me decían...«¿No me digas que se está haciendo todo eso?»...

m2- Igual que es más importante el inglés que la gimnasia, igual que es más importante...

m3- Porque ahí es igual porque estabas hablando con padres de Madrid. Yo he hablado muchas familias, sobre todo en las zonas rurales, que la percepción que tienen es que totalmente distinta... Es que cambia mucho, el contexto es diferente...

e- ¿Cuál es la percepción en la zona rural?

m- Pues que la difusión sí hay, pero la asimilación es poca.

m2- Porque el modelo de una zona rural realmente es diferente, y a mí me sigue pareciendo un poco...

m3- Habría que analizar las cosas, de implicación de los padres, yo qué sé, cómo ven la escuela... muchas cosas...

m2- ...Entonces, ha habido una mala [ininteligible] por parte de Administración, porque ahora mismo incluso en las zonas rurales tienen muchos recursos que en otras comunidades y zonas de capital no tienen.

m- Pero, no solo es eso. En zonas como en Madrid, las familias tienen una formación educativa que no tienen en esas zonas.

m3- Claro, no puedes comparar... Madrid con la sierra.

m- Tú valoras.... Ellos valoran lo que han tenido, pero en muchas zonas rurales que no han tenido esa educación no lo valoran. De hecho, tú sabes que al colegio y a los contenidos curriculares no le dan la misma importancia.

m2- El tema es que no les interesa. Tú te crees que en un pueblo como p.ej. en mi zona, que hay seis alumnos, saben quién soy, he trabajado con ellos en la escuela de padres y saben todo eso, pero ellos valoran si les vas a poner un autobús para que vayan a no sé dónde, y eso es su preocupación.

m3- Hay muchos pueblos de Castilla-La Mancha con [ininteligible] ahí es distinto. Ahí se nota mucho la influencia cultural de cada familia. Y tú lo sabes: en líneas generales, si los padres han tenido una formación académica, van a valorar que sus hijos tengan una formación académica.

m- Van a ir a las reuniones, van a interesarse, van a hablar con el tutor...

m2- ...la medida que lo valoren o no lo valoren... Creo que, cualquier persona, por mayor o menos cultura que tengan, sobre todo en el tema de la orientación, que implica recursos para necesidades educativas especializadas, si tienen un niño con dificultades, ¿cómo no va a valorar el que haya una persona que les atienda...?

m3- No, no....

m- Sí, pero tienen carencias a unos niveles que les preocupa a lo mejor más. El hecho de estar en una zona rural, y sobre en los pueblos pequeños tienes muchas...

m2- Pero, como p.ej. el PROA ¿cómo no van a valorar que sus chicos pueden ir por la tarde a un programa de acompañamiento gratis... ¿Cómo no van a valorar esa cosa?

m3- Sí lo valoran, pero...

m2- Pues todo eso modelo...

m3- ...pero vuelvo a lo mismo: lo asumen y lo asimilan de otra manera. A mi niña dan clases gratis por la tarde, pero no saben explicarte qué es el PROA, de dónde viene...

m2- Ahí es donde falta esa promoción...

m3- Permíteme que dude... aunque se lo expliques, estoy segurísima de que se les ha explicado, se les ha sentado a los diez padres seleccionados «mira, se va a hacer esto...»...



h- Sí se les informa, nosotros les informamos y...

m3- ... cuando la garantía social, y aún iban padres que preguntaban si apuntábamos a sus hijos a la Seguridad Social... [risas]

m- En mi centro, además, cuando llegué el año pasado el PROA estaba, como si no estuviese porque no funcionaba... yo me encargué... padre a padre... citarlos, dar el alta, dar de baja... explicarles...y luego resulta que no... y además, ellos firmaban que se comprometían a colaborar con el PROA que yo sigo haciendo... y te das cuenta que no y eso cambia muchas cosas...

e- Bueno, eso pasa en muchas otras comunidades con el PROA...

h- [risas]... en todos los ámbitos...

m- ...al fin y al cabo en las familias influye mucho las expectativas que ellos tienen para sus hijos...

m2- Yo es quizás... no sé... Estoy viendo las cosas a lo mejor desde una perspectiva más política-social y entonces entiendo que, cuanto más se difundan los recursos que tiene una comunidad en este caso, a nivel de educación, a nivel social, más criterio habrá para poder pensar por ti mismo si lo que tienes es una [ininteligible] de calidad o no calidad...

e- Estábamos ahí, os recuerdo: estudio... análisis de la política pública de apoyo a la escuela... entonces, si queréis decir algo en esa línea, bien, si no cerramos... desde esa lógica...

m- ...el papel que ha empeñado que, no dudo que lo haya hecho, pero quizás para mí de una manera que se podría haber sido mucho mejor.

m2- Yo creo que al nivel social se cree que...

m- Porque al fin y al cabo...

VARIOS A LA VEZ

m- en Castilla-La Mancha se vende que los libros son gratis, y poco más. Es lo que saben las familias del sistema educativo en Castilla-La Mancha y realmente de cómo funciona la educación.

m2- Ni siquiera valoran [ininteligible].

m- Y claro, en la educación a la ciudadanía hay muchos padres que no están de acuerdo, que están poniendo excusas.

h- Había unos anuncios, os acordáis, para los profesores, genéricos pero que defendían...

m2- Sí sí, la campaña de [ininteligible].

h- Lo que decía era eso...profesores y maestros... Esta campaña...

e- Eso, os parecerá... si no tiene valor para un ciudadano... eso es importante, eso te cueles en franjas horarias de televisión y...

h- Es lo que quiero decir, muy en plan genérico... profesores y maestros...

e- Eso tiene efecto seguro...

m- ...lo veo [ininteligible] pero las familias no vienen aquí

m2- ...la televisión es el medio que más llega a la familia y lo que más consume...

m- ...las familias son las que votan.

e- Lo que trataba de deciros es que, por la sociedad en la que estamos... es decir, tengo la percepción de que tengo un recurso y tal, no solo porque lo tenga.

h- ...efectivamente, porque me lo venden...

e- ...estoy no estoy hablando de vender por vender. Si tú estás poniendo un valor a esa profesión y la estás poniendo en valor y estás... no solo en la medida contante y sonante que pones, sino esa otra que hace que yo, como ciudadano a pie me puedo identificar con ello, no me hace falta ese recurso pero sé que existe, con lo cual en algún momento y tal...

m- Vale, me parece fenomenal.

e- En esa lógica es en la que...

m- En esa lógica [ininteligible] como orientadores, como recurso de calidad de los centros que nos lo han pedido a nosotros mismos, ahí realmente...

h- Ahí quizás falla un poco.

m- ¿Habéis visto alguna vez algún cartel sobre el papel del orientador y tal en el centro? Quiero decir, de cara a la familia...

m2- No, pero tampoco he visto el valor del PT, o el valor del... [ininteligible] Lo que yo no me parece es que haya que discriminar...

h- Pero hay que diferenciar...

m2- Yo me siento totalmente integrada, como una más... y los problemas que se están planteando aquí de la orientación, veo que son problemas de toda la educación, de todos los colegios y de la política educativa y de todo, no es particular de la orientación ni de lo que ha supuesto el modelo.

m- Pero no has estado toda la vida siempre en los centros. El orientador es una figura nueva... una figura [ininteligible] una figura de calidad... El maestro ha estado siempre en los centros.

m2- Pero lo que veo es que se ha evaluado la profesión de maestro...

m- ...no hablo del orientador, hablo de la estructura, de la unidad de orientación, del equipo de orientación...

e- Eso es, no se está pensando en la figura del orientador...

m- No pienso en las personas...

e- en los recursos y en el modelo...

m- Quizás está mal dicho por mi parte, hablar del orientador, es: el departamento de orientación, la unidad de orientación.

m2- Yo creo que se enfrenta a los mismos problemas que el departamento de lenguas, que el departamento de inglés...

m3- Pero eso no significa que seamos uno más...

VARIOS A LA VEZ

m- ...porque la lengua es una asignatura en un departamento didáctico, nosotros no somos un departamento didáctico.

m2- Te pones a hablar con ellos y probablemente os encontraréis en las mismas cejas...

e- ¿Tú crees que el de inglés hablaría de credibilidad?

m- No, ni se le ocurra...

m2- Pues sí...

e- Bueno, el de inglés, el de lengua, el de...

m2- Pues sí, por ejemplo en la inaugural [ininteligible] el inglés totalmente devaluado qué importa que sepas inglés. También tiene problemas también, según dónde esté... Por eso digo que seguramente te encuentres en el mismo punto con particularidades, pero en la zona rural todos tenemos los mismos problemas...

m- en eso, Laura, no estoy de acuerdo...

m2- ...y en las capitales, probablemente, también tienen los mismos problemas con particularidades que da tus funciones.

m- Pero Laura, tú sabes perfectamente que nosotros seguimos, y yo, que tengo unos cuantos años de experiencia, como tú, y este año he aterrizado nueva en el centro y sigo

con la sensación de intentar convencer a gente de lo que valgo y de lo que tengo que hacer, quiero decir, tienes que estar demostrando tu figura...

m2- ...eso forma parte del cargo, es como ser director y la problemática que implica ser director... A un tutor va a tener su grupo y da clase a su grupo...

m- Un tutor no tiene que demostrar nada y a lo mejor...

m2- Sí que tiene que demostrar, a otros niveles.

m.- No, tiene su clase y...

m2- Tiene que demostrar que enseña a los alumnos, que los quiere y los cuida. Tú tienes que demostrar otras cosas.

m- Tú tienes que demostrar que eres el orientador y que el orientador sirve para algo.

m2- Yo creo que el hecho de...

VARIOS A LA VEZ

m- ...que el profesor de matemáticas sirve para algo o no sirve para algo y el director infantil... Nadie los cuestiona.

m2- Por eso digo que...

m- ...no se cuestiona, digamos, el perfil. No me digas tú que en un instituto se cuestiona la figura del profesor de matemáticas, y si dices el de latín ya... [risas]

m2- Por eso te digo, a lo mejor en cosas concretas no...

m- Pero nosotros en ese sentido, fíjate, hablan de profesores y maestros, pues a lo mejor no habría estado de más que hablaran también de la unidad de orientación.

m2- ...me [ininteligible] totalmente, porque soy profesora y maestra. Entonces, no me siento discriminada en ningún momento por ese cartel. Es a lo que voy: veo los mismos problemas, con matices, que el resto de los compañeros, porque soy uno más, a todos los niveles.

e- Bueno, creo que lo cerramos, que las exposiciones han quedado ahí, y agradeceremos la colaboración que nos haya dedicado este tiempo dentro de vuestra jornada de trabajo [risas] y... bueno, buen viaje de vuelta. ¿Apuntáis si os parece el correo electrónico?

### **3.6. Entrevistas: Sindicatos.**

**ANPE.**

E = entrevistador)

(VANPE = Vicepresidente de ANPE)

**E-** si te parece bien empezamos con la entrevista eh:: te sitúo aunque ya hemos hablado un poco sobre ello... de cuál es el objeto del estudio... y:: de alguna manera quería matizarte que dentro del estudio que estamos realizando... para nosotros era de mucho interés pues ir viendo las opiniones, valoraciones:: lo qué se vivió por parte de:: los diferentes agentes implicados... tanto por parte de la Administración... como por parte del profesorado... sindicatos... padres... vale... el objetivo de esta entrevista es::... bueno te trazo los tres grandes palos y ya después tú [si]... por una parte que:: que viéramos ese momento previo a la publicación del decreto... podemos decir el proceso de gestación/generación del modelo de orientación eh:: vale... sobre todo de ahí lo que me interesaría es ver cuál es la percepción del sindicato ANPE... que tu representas ANPE... ¿cuáles son los motivos que pensáis que llevaron a la Administración a tomar esa decisión?... es decir, ¿EL POR QUÉ DEL CAMBIO? (0,2) eso en un primer momento... y en un segundo momento... sería ver cómo ese modelo... se publica... y:: se generaliza y difunde eh::: a través de todo el sistema [si, si] y:: por último, ya sería ver que::: ¿qué RESULTADOS según vuestras percepciones... qué aspectos ha venido a dar respuesta y no ha venido a dar respuesta?... vale? pues nada... cuando quieras...

**VANPE-** ... muy bien... pues:: vamos a ver por tirar un poquillo para atrás... como sabes hablar de orientación es hablar de:: los primeros años de:: 80 cuando se empiezan a crear los EOEPs esta figura de equipo de orientación educativa se alarga en el tiempo hasta el año 2005 aquí en Castilla-La Mancha que es cuando se publica lo que es la:: creación de unidades de orientación y derogación de los EOEPs (0,3) eh:: se concreta cómo va a ser la orientación en Castilla-La Mancha... todo esto nace de:: eh:: en la primavera de 2005 [ajá] y es cuando pues ya se establece el modelo... me has dicho que antes qué es lo que:: qué pasos se dan...

**E-** ... sobre todo mi interés es ¿por qué del cambio por parte de la Administración?...

**VANPE-** ... si, si... y por eso he hecho este recorrido... más o menos cuando se crean hasta donde estamos ahora... eh:: la orientación había estaba muy centrada en lo que era primaria... eh:: educación infantil y primaria... preescolar y primaria como se llamaba en aquella entonces... estaba muy centrada ahí... y existían estas figuras... estos equipos que atendían un sector y el sector al principio eran muy amplios y luego ya se fue poco a poco eh:: ya se fue:: ampliando... se fue concretando aún más... al principio aquí en la provincia de Ciudad Real había solamente dos equipos y fueron naciendo por comarcas y se fueron haciendo más numerosos... eh::: mmm:: en secundaria fue para el año 92 cuando se hacen las primeras oposiciones a departamentos de orientación... lo que antes las figuras de orientación era un profesor que asumía esas tareas... podía ser pedagogo... psicólogo... podía ser otro profesor que estaba interesado en ello... es decir... no existía la figura como actualmente la conocemos ahora mismo en los Institutos... entonces todo esto eh::: llega el proceso de competencias en el año 2000 eh:: hay una demanda por parte de los centros siempre... yo estaba por aquel entonces en un EOEPs y hay una demanda... siempre había una demanda de más y más... eh:: el orientador visitaba dos colegios cada dos semanas y algunos cada mes... yo he llegado a llevar hasta dos colegios en aquellos tiempos... te estoy hablando de los primeros noventa... llegué a llevar hasta dos colegios... eh::: entonces ya digo la demanda por parte de los colegios era de más.. más.. más orientador.. más orientador... entonces... porque no llegábamos más que atender a los chicos que tenía necesidades educativas especiales... no.. no teníamos otro tipo de

funciones en los centros... (0,3) de aquí de esta demanda de más orientación cuando ya se toman las competencias en el año 2000... la Administración es sensible a esta demanda y desde nuestra organización... nuestro sindicato empezamos a mover ficha para que eh:: una de las obligaciones que tiene cualquier sindicato es aumentar la plantilla eh:: (0,2) en este caso de los orientadores para dar mayor calidad al sistema educativo... no es igual como yo estaba un orientador para 10 colegios a como yo estoy en la actualidad... soy un orientador y estoy en dos colegios de una línea... es lo único que llevo... es decir el cambio ha sido profundo... en este aspecto e:::: es decir... de una orientación más extensiva a una orientación más intensiva... en la actualidad... eh:: entonces ya digo desde nuestro sindicato desde primar hora nos planteamos el que:::: haya más recursos... y la manera que haya más recursos es garantizando sobre todo en primaria el que haya... en secundaria ya como he dicho desde el año 92 se iba garantizando un orientador por instituto... ya estaba garantizado pero en infantil y primaria pues::::... tratamos de que eh:: de ir al modelo de un orientador por centro era mucho pedir pero al menos... en los centros de doble línea que hubiera un orientador y:: garantizar un orientador para atender a los centros pequeños... luego garantizar lo que son las estructuras de los CRAER... en los que en realidad está la figura del orientador... estos son los movimientos que hacemos... la Administración como he dicho se muestra sensible (0,2) estamos hablando que cuando empiezan las unidades de orientación es el curso 2005/2006 y el año anterior... los años anteriores 2004/05 y 2003/04 se crea algo que se llamaba los PIMOS era un plan experimental ya:: de actuación de los orientadores dentro de los centros de educación infantil y primaria... con un modelo parecido en cierta forma al de los departamentos de orientación... que ya digo que hay que salvar muchísimo las distancias... yo he trabajado también... he estado 8 años en un centro de secundaria ... en un departamento de orientación... había estado 7 años en equipos y ahora llevo tres en las unidades de orientación y tengo un poco visión de::::... de todo el problema... de toda la problemática que hay en torno a la orientación.... Entonces... ya digo eh:: se hace en un plan experimental y se ven que los resultados son buenos y ay se empiezan a dar los pasos e:: normativos para lograr que se creen estas estructura de orientación... pasos son los de siempre eh:: borrador por parte de la Administración:: pasar por el Consejo Escolar Regional quien elabora un directamente... luego pasa por la mesa sectorial a que se negocie con las organizaciones sindicales y después ya va a consejo consultivo y después ya... ya si quieres irme preguntando de alguna cosa más te lo agradecería...

**E-** ... eh:::: ¿qué papel... es decir... has hecho una descripción... has puesto sobre la mesa varios motivos... el principal motivo era cubrir un poco esa demanda que parecía existir desde los centros de infantil y primaria... ¿qué papel jugáis una vez se pone todo en marcha? Se crean los PIMOs y ya en los precedentes se empiezan poner en marcha... ¿qué papel juega vuestro sindicato?...

**VANPE-** ... ¿qué papel jugamos?... en principio eh:: como he dicho se ponen en marcha que no es poco y luego ya garantizar que se cumpla... de que el modelo este de orientación se lleve a cabo... empieza a nacer ya mismos disfunciones porque eh::::... en mi opinión eh:: aunque las unidades de orientación funcionan muy bien no es gracias a la Administración sino gracias a los profesionales y no me estoy echando honores a mi cargo... porque administrativa en infantil y primaria es un caos... administrativamente... a nivel de secundaria funciona todo perfectamente... la máquina está perfectamente engrasada... hay departamentos y un departamento es el de orientación... pero eh:: el modelo o la solución que se le da aquí en Castilla-La Mancha

yo digo tiene bastantes disfunciones a nivel administrativo y jurídico eh::: a nivel de profesionales... todos los centros están cubiertos... desde ese punto de vista sindical no tenemos ningún problema... pero otra cosa son las condiciones laborales en las que están los orientado-.. orientadores... las unidades de orientación aunque estamos dentro de un centro... estamos como en mi caso en dos centros... jurídicamente no estamos aquí... somos un ente aparte eh::: le llaman::: una estructura asociada a un centro... es decir las unidades de orientación tienen su código eh:: de centro diferente... es decir estamos pero sin estar... pertenecemos al claustro... al claustro pero hasta el acuerdo de mayo (2008) no se nos garantizar tener plenos derechos como profesores... pertenecer realmente al claustro... poder formar parte del equipo directo... pertenecer al consejo escolar... es que ya te digo a partir de mayo eh:: 2008... después de estar funcionando 3 años las unidades de orientación se ha conseguido... administrativamente los orientadores éramos coordinadores y la unidad de orientación pero no teníamos ningún reconocimiento legal... entonces estas cosas eh:: negociación del acuerdo de mayo entre Administración y sindicatos se ha conseguido::... (0,2) todavía hay caballos de batalla eh::: al no pertenecer a la estructura de los centros... al no estar integrados centros realmente porque no estamos e::: unidades de orientación no pertenece al centro... como te he dicho... eh::: el concurso de traslado unidades de orientación no salen... estamos negociando el tema de plantillas de cara al curso próximo que serán las que saldrán a concurso... yo sigo estando de manera provisional en esta unidad de orientación... que llevan funcionando realmente bueno... antes como PIMO y desde el 2005/2006 como unidades de orientación... sigue sin estar creada la:- la plaza de orientador en estos dos centros y aquí en La Solana [Ciudad Real] hay otros tres centros eh::: lo mismo somos tres orientadores que ocupan la plaza de manera accidental... provisional... y sin sabe ni cómo ni cuándo vamos a poder formar parte oficialmente de la plantilla del centro... la mejor manera que abrieran de una vez... que busquen la forma jurídica para solucionar esto... para integrarnos realmente dentro del centro... alguna cosa más? {risas}...

E- ... vale...

**VANPE-** ... ¿quieres que te compare el modelo anterior... el modelo de los equipos con el modelo de unidad de orientación... cómo tu quieras?...

E- ... por ejemplo, yo... ahí tienes plena libertad... yo en que nos movamos dentro de esos tres palos...

**VANPE-** ... si... si... hubo una fuerte polémica... esto hay un contencioso administrativo por ahí todavía pendiente de resolución... eh::: cuando se crean las unidades de orientación en el 2005 los compañeros que estaban en los EOEPs pues.. pues::: no..no::: prefieren el modelo de equipo al de las unidades de orientación (0,3)... crean las unidad de orientación... interponen un contencioso administrativo que está todavía por resolver... que es una de las causas... dicen... son rumores que por eso no sacan nuestras plazas... no sé... el modelo hay... hay sindicatos que han apostado mucho más por el modelo de equipos... nosotros apostamos por el modelo de::: orientador en el centro... tiene sus ventajas e inconvenientes... las ventajas qué puede tener el estar fuera como una estructura interna como estaban los EOEPs es que tenías más la::: imagen de sector... de sector... trabajas en equipo con otros compañeros tuyos de orientación de::: exponías problemas... casos y se tomaban decisiones conjuntas.. actuabas de manera en equipo... ese inconveniente lo tenemos en los

centros... siempre se ha hablado de la soledad del orientador en los institutos pero la soledad en los CEIPs es la misma... aquí aunque formamos parte de un equipo cada uno tiene muy delimitadas sus funciones... el AL es AL... el PT es PT... si hay:: cuidadores o hay algún profesor técnico de formación profesional tiene sus funciones muy delimitadas... y el orientador también entonces (0,2) es lo único que nos falta aquí... el modelo de equipo al de orientador en centros es el único defecto que le vemos... ventajas muchísimas el estar dentro conoces muchísimo mejor las demandas y necesidades de los centros... te puedes eh:: introducir en todo:: lo que es el centro... en los órganos... quiero decir tienes mucha mayor facilidad de ofrecer una respuesta de calidad... puedes... entonces te digo... nuestro sindicato sigue apostando por este modelo de orientación conforme está ahora establecido y le orientador en el centro y las estructuras que se han creado fuera del centro... esa superestructura que se llamaba del tercer nivel dentro de lo que es la orientación... lo que es los CTRAODIs están en vías de extinción... van a darle carpetazo... (0,2)...

**E-** ... entremos a las:: no quería saltar antes... a ver... es decir... cuando el decreto ya está encima de la mesa y tal qué posición tomáis...

**VANPE-** ... no... nuestro sindicato ANPE siempre ha apoyado la estructura de las unidades de orientación... las apoyamos... firmamos y demás... no hemos sido críticos durante lo que fue la firma del decreto de orientación de::: la creación de las unidades de orientación cuando se::: la resolución que da órdenes sobre funcionamiento de las unidades de orientación... ahí nuestro sindicato está siempre a favor de ella... yo que también formo parte del CER ahí me posicioné claramente... luego los problemas empiezan ya te digo una vez que empiezas a funcionar es cuando te das cuenta... cuando ya empiezas a comparar bueno: - somos profesores de secundaria o primaria?... profesor de qué?... nuestros compañeros profesores de secundaria tienen un horario a y tú tienes un horario b... ellos los que están en los departamentos de orientación son jefes?... yo hago lo mismo que cuando estaba en los departamentos de orientación del instituto... y eh:: y allí cobraba un complemento económico y aquí no lo cobro el complemento económico... allí me reconocían tal cosa y aquí no... entonces... son ya te digo pequeñas cuestiones eh:: que se podrían haber solucionado de manera satisfactoria para todos... se han ido demorando en el tiempo... el acuerdo este de mayo ha supuesto que se limen algunas asperezas... algunas de nuestras problemáticas... casi... casi el horario está solucionado... eh:: el tema de la coordinación... está también solucionada pero todavía tenemos el de si pertenecemos al centro o no... seguimos siendo un ente... algo ahí eh::: como una estructura asociada al centro pero que todavía no formamos parte de él... (0,4)...

**E-** ... ¿cómo lo veis desde vuestra posición como sindicatos esa manera de articular la orientación... digamos...?... ya has avanzado algo... los CTROADIs parece ser que... eso quiero también que lo veamos un poco [si]... ¿el papel qué juegan tanto CTROADIs como los CEPs?... ¿qué visión tenéis?...

**VANPE-** ... bien (0,2)... la estructura de orientación como te he dicho eh::: en mi trabajo... por ejemplo... cuando empecé estuve de 90/98 trabajando en EOEPs a mi trabajo en unidades de orientación salvo... salvo el hecho de que no me tengo que desplazar... ir de un colegio a otro... ver de::: un centro cada 15 días y tal... lo que es las líneas generales de trabajo son las mismas... es decir lo que es atender alumnos padres profesores... más o menos el trabajo viene a ser el mismo... lo que pasa es que



se hace de manera mucho más intensiva... es decir... la estructura de orientación actual difieren muy poquito en lo que son funciones y demás... difieren muy poquito del sistema LOGSE... es decir... la tutoría tal y como estaba planteada en la LOGSE y la que tenemos ahora mismo es prácticamente calco (0,2) muy poquitas cuestiones... únicamente pues::: eh::: nuestra labor es mucho más intensa y profunda porque estamos mucho más dentro del centro y podemos dar respuesta muchas más cosas... antes se hacía con una perspectiva mucho más general y ahora se hace con una perspectiva mucho más específica... más concreta... pero lo que era la labor de::: los niveles de orientación... el primer nivel el tutor... el segundo nivel ya estructuras específicas como son las unidades de orientación y los departamentos de orientación con otro nombre pero era lo mismo... y ahora ya cuando llegamos al tercer nivel... me habías dicho antes desde los CTROADIs qué labor qué... puede ser que sean unos incomprendidos pero es que además m:::tal vez las funciones de los CTROADIs las pueden asumir como siempre la han asumido los CEPs es decir los CEPs son ahí una estructura que::: que dan apoyo externo... en cuanto a estructura... en cuanto a materiales... hay una figura de orientación dentro del CEP que es importante que es el asesor de orientación que articula lo que es el Plan de Orientación de Zona... como sabes también existe un Plan de Orientación de Centro hay un POZ... esta zona por ejemplo pertenecemos al CEP de Valdepeñas... mantenemos una reunión mensual tanto los orientadores de primaria como los de secundaria... llevamos a cabo un POZ que de alguna manera suple el trabajo de coordinación que llevábamos a cabo en los equipos... pero no es lo mismo eh!... los CTROADIs pues están un poco fuera de juego eh::: no se les ha sabido aprovechar... venderlos.. no sé... están un poco fuera... las labores perfectamente las funciones de los CTROADIs las pueden asumir los CEPs... desde las asesorías de orientación...

**E-** ... cuando se plasma en el papel... es decir... la primera impresión que recibís es... porque los CTROADIs de alguna manera cuando uno lee el decreto el tercer nivel pues bueno... se le da mucha importancia [ya, ya]...

**VANPE-** ... si lo que pasa es que muchas veces las cosas es cómo funcionan luego... es decir sobre el papel se ve muy bien pero luego una vez que... están funcionando en el sistema te das cuenta que::: que su trabajo pues se pueden asumir desde otra estructura... y no::: no son necesarios.... Desde mi óptica en tres años... alguna vez... una o dos veces hemos llamado al CTROADI a preguntar sobre cualquier cosa... pero tampoco es una función... que no la podría haber asumido o bien directamente desde la Delegación provincial la asesoría de orientación o los CEPs... la información... los tipos de... la podría haber echo otras estructuras perfectamente... (0,3)...

**E-** ... ¿entendéis que el modelo que sale a::: la luz eh::: se ajusta a lo que la política educativa regional persigue?... ¿hay un encaje adecuado del modelo de orientación con el modelo educativo que inspira la política regional... o hay espacios en los que no se da este encaje?...

**VANPE-** ... el modelo... el modelo educativo de Castilla-La Mancha es muy coherente.. muy coherente porque lo hacen muy poquitas personas... es decir... es eh::: hay uno::: hay un cerebro::: no::: hay un cerebro y a partir de ese cerebro se va generando... pues::: es plenamente coherente porque más que la labor de un equipo es la labor de una persona que va:::... va generando las líneas a seguir y todo lo demás.... Va encajando... el modelo es plenamente coherente dentro de lo que es la política

educativa regional... el modelo es plenamente coherente... ¿me preguntas también sobre eh::?...

**E-** ... si... es decir... ¿si encajaba el modelo de OEP dentro del modelo educativo de la región?...

**VANPE-** ... el modelo encaja perfectamente... es eh:: es un diseño... un diseño que han hecho de lo que es la política educativa y el modelo está plenamente integrado en él... luego ya podemos criticarlo o no criticarlo... lo que es la::: a::: (0,3) los::: cambios... es decir... no sé... en orientación a lo que estamos acostumbrados por parte de la Consejería es a que las cosas duran muy poquito... continuamente e::: si estamos sometidos a una evaluación formativa... tenemos que ir viendo lo que no funciona bien o no funciona tal... y mejorando... todo eso está muy bien... pero es que aquí la labor de mejora es que muchas veces no::: no te das cuenta o no puede evaluar plenamente los resultados porque se van produciendo cambios continuamente... entonces eh:: lo que estamos hablando... eh:: se crea el plan de orientación... se crea el plan de atención a la diversidad como dos proyectos diferentes que se meten dentro del proyecto educativo de centro (0,2)... bien... al poco dos tres años ya pues se cogen y::: estos dos documentos o estos dos planes de trabajo que eran diferentes se unen en uno... plan de orientación y atención a la diversidad... pues bien... ahora el proyecto ya es otro... en un par de años... el modelo es ya inclusivo... también de::: y da respuesta a la diversidad... muy bien.. a nivel teórico muy bien y::: (0,2) ... pero ya digo demasiados cambios para al final estar en el mismo sitio... porque es que es que es marear la perdiz.. marear a nosotros... marear a los directores... te agobian con muchísimos documentos... nosotros e::: estamos ahí un poco como::: eh:: para decir mira no te preocupes que esto es así y así... y ya está... pero si:: que:: eh:: crea un poco inestabilidad... inestabilidad dentro del sistema... son tantos cambios para estar siempre en el mismo sitio... (0,2)...

**E-** ... ¿esa es la percepción?...

**VANPE-** ... esa es la percepción que se tiene en los centros... no únicamente a nivel de los orientadores que estamos un poco más puestos en esto sino también a nivel de los centros... la percepción en los centros en los que es la atención a la diversidad es eso... demasiados cambios.. demasiados cambios... y tampoco para al final distanciarse mucho... que hables primero de dos planes de trabajo que luego hables de uno... que luego se lo meta en un proyecto educativo... pues bueno... vale (0,3)... muy bien pero:: el avance.. el avance del sistema ha sido muy poquito... ya te vuelvo a decir desde el año 90 hasta hoy más o menos la percepción que tengo yo de la orientación es que la orientación es la misma... salvo lo que te he dicho... lo que es::: mucho más... más profundidad... porque nuestra presencia es mucho mayor... pero lo que son a nivel macro... más o menos igual...

**E-** ... ¿qué crees qué es lo que limita esa capacidad... ahora cambia el espacio estás dentro... eh::: ¿por qué crees que no se puede dar esa coordinación?...

**VANPE-** ... vamos a ver::: eh::... cuando nos reunimos en Valdepeñas en estas sesiones mensuales siempre nos lo plateamos... ¿hace falta la coordinación entre las estructuras de orientación?... hace muchísima falta... lo que pasa es que la Administración unas veces facilita y otras veces dificulta... (0,3) eh::: la reuniones estas

mensuales están plenamente establecidas pero luego a parte de estas reuniones necesitaríamos una estructura a nivel local... por ejemplo... en un pueblo como este... que tiene 17 18 mil habitantes que hay 7 colegios de primaria y dos institutos se necesita... es necesario haber una estructura de:: eh:: coordinación de localidad y ahí ya vienen los problemas... los problemas no puedes exigir esta estructura porque cuando lo hemos intentado hacer ha habido trabas... o bien de directores que les han puesto pegas a sus orientadores... dónde vas... dónde sales.. tu puesto de trabajo es este... como que la coordinación no está dentro de los que son nuestras labores y luego ya digo depende con el inspector que toques... si das con un inspector que lo ve bien... como no es una norma que está escrita... que existe una estructura de coordinación como por ejemplo en localidades grandes como es esta (0,2) si el inspector lo ve bien bien pero si lo ve mal porque no existe dentro de nuestras funciones... son sólo radican en el centro pues ahí ya está el problema... entonces se podrían soslayar lo que yo te he dicho... la única desventaja que yo veo de los equipos a las unidades de orientación se podría soslayar concretamente con una coordinación... llámalo eh:: semanal:: quincenal::: entre lo que son las estructuras de orientación de la localidad y hacer algún tipo de programa conjunto y llevar a cabo cosas de forma coordinada entre todos... de esta manera se trabajaría en equipo y cada uno estaríamos dentro de nuestro centro...

**E-** ... eh::: comentabas también lo de los Planes de orientación [ajá]... es decir (0,3) para vosotros... a nivel de sindicato... ¿funcionan esos planes?... ¿el criterio de organización por zona os parece el apropiado?...¿qué valoración hacéis del POR?... no sé...

**VANPE-** ... vamos a ver::: el POC pues cada uno eh::: solemos.. solemos... hacemos el que funcione y que se lleve a cabo... y al final cuando evaluamos en la memoria decimos lo que se ha hecho y lo que no se ha hecho... a dónde se llega y a dónde no se llega y cómo habría que llegar... lo que se podría hacer... los POZ lo bueno que tienen los POZ es que es una cosa muy concreta (0,2) eh::: cuando vamos a estas reuniones de Valdepeñas lo que hacemos eh::: es marcarnos unas líneas de actuación... un trabajo y luego llevarlo a los centros.. es decir lo que es el POZ por lo menos en esta zona funciona bastante bien... una respuesta a todas las necesidades que hay eh?... luego ya POR eso ya queda muy lejos.. muy lejos bueno como super-estructura vale pero.. pero no eh::: llega aquí a lo que son los centros y lo que son los planes de orientación de zona ahí no llega si que tienen que haber directrices es decir te marca a los asesores de zona por dónde tiene que ir la cosa pero a nosotros... pues no.. ahí no lo vemos...para los sindicatos los POC fenómeno... los POZ aquí por lo menos en esta zona funcionan muy bien... y dan respuesta... no creo que haya... si se hiciera algún tipo de encuesta sobre satisfacción::: del modelo de orientación entre directores e::: compañeros no creo que hubiera muchas.. muchas disfunciones es decir yo creo que están trabajando bastante bien (0,3)...

**E-** ... ¿cómo es ese proceso de ser un recurso externo a ser un recurso interno? [ya ya].. no sé... ¿ha mejorado en algo que el profesorado tenga aquí todos los días... cómo lo ves?...me gustaría que analizáramos el cambio qué ha significado esta situación [pasar de ser un recurso interno a ser externo]

**VANPE-** ... como te he dicho el::: cambio que significa el tenerte como recurso interno es::: muy positivo porque puedes llegar... si antes llegabas hacer una función a nivel de padres... una función a nivel de profesores ahora lo que haces es que lo

multiplicas... cuando menos por cinco... (cambio de cara)... radicalmente en los centros... damos..damos amplia respuesta ya... luego otra cosa son las cuestiones administrativas de::: de no cerrar por completo el modelo y no dar una forma jurídica y estar y conocer eh::: es que de alguna manera había insatisfacción entre los compañeros y la Administración en ese aspecto yo no sé si ha actuado con torpeza o con extremada lentitud... ya te digo no ceden hasta ahora... hasta mayo de 2008 no han cedido... o sea este planteamiento se lo hice al Consejero a principios de 2007 `y::: sobre:: por qué no definían claramente cuáles era nuestra funciones... horarios... obligaciones... todo!!! Y me remitió a una normativa... una norma... unas líneas que habían marcado desde las dos Direcciones Generales y que bueno ahí venía todo y que estaba todo muy claro... estaba tan clarito que en febrero marzo de 2007 tiraron... un juez tiro por tierra esa normativa porque no la había consensuado con los sindicatos... es decir... ahí está el problema... el problema viene cuando deciden actuar por si mismos y sin tener en cuenta las organizaciones sindicales... de alguna manera nosotros estamos reflejando el sentido de lo que son los compañeros... el año pasado motamos una a nivel regional... empezamos a mandar las demandas por escrito al Director General y en ese aspecto han sido sensibles... cuando han visto que nos hemos puesto todos al unísono a reclamar este tipo de cuestiones se han puesto... se ha mostrado bueno... lo que no ha costado dinero se han mostrado sensibles... luego eh::: me decías:::

**E-** ... ¿la percepción que tenéis?...

**VANPE-** ... la percepción eh::: hasta el año pasado es que te sentías de aquí dentro pero realmente no tienes los mismos derechos que el resto de compañeros... cualquier compañero puede ser director mío y yo no puedo ser director de ninguno de ellos... esto era hasta el año pasado... y claro y todavía no creas que esta::: ae::: es decir si que han venido unas directrices de que podemos formar parte de los consejos escolares de los centros de primaria e infantil pero todavía no está claro que podamos formar parte de equipos directivos... todavía tiene que darle un::: una- ::: acomodarle desde el punto de vista jurídico... todavía es que:: te sigo diciendo estamos fuera de del centro...

**E-** ... claro es decir... yo me refería un poco en esa línea... ¿ha habido resistencias para ser uno más?... un poco más la imagen... el orientador entra dentro del centro y ahora no voy a venir cada semana o cada quince días... que parece ser que era una demanda que por parte de los equipos directivos existía... parece existir una doble visión... los que piensan que tiene que estar dentro del equipo directivo y los que no...

**VANPE-** ... el problema está en que no se ha llevado el modelo hasta las últimas consecuencias... como te he dicho... no es como en secundaria en secundaria no hay ningún tipo de problemática... podrá haber más aceptación o rechazo del orientador o que te vengán a tocar más las narices o no... o eh::: o a profesores o departamentos o tal... bien... el::: el profesor de psicología y pedagogía en un centro de secundaria es uno más y puede formar parte... en cualquier momento puede formar parte del consejo escolar... jefe de estudios... secretario... jefe de departamento... lo que el quiera porque tiene los mismos derechos que los profesores... lo peor ha sido encajar una estructura como se ha encajado que::: yo en ese aspecto a lo mejor de:: desde el punto de vista sindicalista pues bueno en muchísimos orientadores que ahora mismos si siguiéramos con la estructura de los equipos no estarían trabajando... claro... mi percepción es que [¿hubo un aumento de plantilla?] claro hubo un aumento muy.. muy significativo de orientadores... mucho!!!... hay muchos eh::: el número de plazas que se

convocan en las oposiciones en los últimos años vienen rondando las 200... eso es un incremento en plantilla tremendo... entonces ¿tenemos que sacrificar algo en una negociación es decir eh::: nuestro interés como sindicato cuál es cuanto más profesorado se ponga a trabajar en los centros y den respuesta todas las necesidades que se den en ellos pues::: fenómeno... lo que sacrificamos es que realmente no le dieran una salida o encaja jurídico a esto... igual que yo cuando era miembro de un centro de secundaria me consideraba a todos los efectos como un profesor aquí si que no... para unas cosas si para otras no... y::: he estado en::: es la sensación esa de estar dentro pero sentirte fuera... es decir y bueno::: yo ya soy mayor pero hay compañeros más jóvenes que::: los directores los tienen como: - tú eres orientador dedícate a lo tuyo... es que es así... orientadores jóvenes... orientadores en práctica y que tampoco tiene que o pueden mucho piar o:::decir o::: opinar dentro de los centros... se les dice eso: - tu eres una estructura que estás aquí... sirves para lo que sirves... dedícate a lo tuyo y ay está... ese problema cómo se resuelve como te he dicho antes formando parte del claustro... realmente formando parte de la plantilla de los centros... entonces ahí ya no viene el problema... y ya los directores si que te van a ver como una persona más del centro... puedes formar parte si quieres o no del equipo directivo...

**E-** ... hablabas sobre las funciones [si]... eh::: el decreto de 2005 las recoge... te pregunto... parece que están o poco delimitadas o que la difusión que se ha dado a los centros... ¿dibujas unas tareas o perfil del orientador claro?...

**VANPE-** ... lo que pasa es que siempre... vamos a ver... hay que luchar contra eh::: es tradicional... en los institutos no pasa eso porque como te digo desde el año 92 arranca la figura de los departamentos de orientación y ya saben todos a que juegan...

**E-** ... ¿está claramente delimitadas las funciones... según vosotros?...

**VANPE-** ... están claramente delimitadas... yo las tengo muy claritas... en los CEIPS como cambiamos de modelos... éramos de un modelo pues todavía si que existen profesores con muchos años... si que tratan todavía como pertenecientes al otro modelo es decir como una estructura externa que veníamos para lo que veníamos y servíamos para lo que servíamos y ya está... no nos piden más... lo que pasa es que bueno... lo mejor es cogerte todas las funciones que tienes e intentar llevarlas a cabo... ¿cómo las puedes llevar a cabo?... pues metiéndolas en los planes que tienes... en tus trabajos... en el plan de orientación y de atención a la diversidad... se aprueban en claustro... se aprueban en consejo escolar y el que ya no quiera saber esas funciones que no lo haga... es decir... están muy delimitadas... se podría concretar... se podrían especificar mucho más las funciones... bien... yo creo que la riqueza muchas veces está un poco en que te dejen un margen eh::: en vez de cerrar por completo como hacemos en los c' es decir no::: es mucho mejor un c' abierto y flexible que un c' cerrado... las funciones está bien que sirvan un poco para dirigir para orientar tu tarea tu trabajo dentro del centro pero tampoco te las tienen que delimitar tanto tanto::: que digan esto si puedo hacer y esto no puedo hacerlo... debe de haber un margen de lo personal... cómo ves tú la orientación... cómo quieres llevarla a cabo... un plan de orientación y atención a la diversidad también...

**E-** ... volvemos a un aspecto de la coordinación... si te parece bien... la coordinación primaria-secundaria... es decir... ¿el modelo ha venido a reforzar... a delimitar...?... ¿cómo lo ves?...

**VANPE-** ... cuando yo estaba en los equipos la coordinación primaria-secundaria se producía únicamente para el trasvase... lo que eran antes el final de etapa de la EGB a lo que era la::::: secundaria... ese era el único momento al cabo del año en el que nos reuníamos los orientadores de primaria y secundaria... (0,2)... gracias a dios ahora... tenemos la figura esa... lo que es el POZ que ahí nos juntamos todos... tanto los de primaria como los de secundaria... luego podemos hacer mesas y talleres cada uno especializado y tal... pero ahí si que hablamos y estamos todos los de primaria y secundaria... luego se podría mejorar la coordinación?... se podría mejorar creando estructuras (0,3) a nivel de localidad como te he dicho antes... si no existe una estructura... en mi caso no... no tengo tanto problema para salir y entrar en el colegio... pero mis compañeros no... - me voy al instituto a hablar con el orientador... - por qué no viene el del instituto aquí hablar contigo... ese situaciones si que afectan... si existe una estructura de coordinación a nivel de localidad habría mucho más trasvase de información... entre lo que es primaria y secundaria... y no que se produzca solamente en el momento específico de la es::: escolarización de:: ANEAES para el curso siguiente y ya está o vender:::: hacer la campaña de puertas abiertas y ya está... sobre información sobre qué va a ser la secundaria para luego... que es a lo que se reduce ahora mismo... luego ya... a nivel de estructura pues si... si que podemos hacer cosas juntos tanto los de primaria como los de secundaria... se podría llegar más arriba? ... se podría llegar más arriba... una de las cosas que está fallando es la estructura a nivel vertical... es decir eh:::: hay ahora mismo un paron... una ruptura entre lo qué es al primaria y la secundaria... dentro de los centros con de infantil a primaria no existe pero en lo que es de primaria a secundaria sigue habiendo una ruptura... en secundaria se parte de unos parámetros que muchas veces no son adecuados para el nivel que llevan desde primaria... eh::: luego ya empezamos a justificarnos sobre que no vienen preparados... o sea eso lo podías haber dicho mucho antes de que... queremos que en primaria se llegué hasta aquí y luego cuando empieces en secundaria empieces desde aquí... y no luego que empiezan con los lamentos sobre cómo vienen... que cada vez vienen peor...

**E-** ... ¿ves que con los nuevos c' se da solución o no?...

**VANPE-** ... ya pero lo que pasa es que los c' están establecidos pero son abiertos y no cerrados... si hubiera una coordinación al menos tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria en lo que es el paso... hasta dónde llegamos o no llegamos... que sepáis lo que hemos dado aquí... hubiera determinados departamentos que tuvieran más encaje con los de primaria y que sepan un poco... que los departamentos de matemáticas... lengua... el naturales o el de inglés que se pusieran en contacto con los de primaria... una continuidad entre etapas... que debería haber...

**E-** ... ¿cómo valoráis el proceso... hemos visto un poco el proceso de diseño... gestación... cómo valoráis el proceso de difusión?...¿creéis que la manera era la acertada o no?

**VANPE-** ... la campaña fue muy buena... sobre todo para vender el modelo a los padres... no tanto a los profesores... es decir... se hizo una campaña muy desequilibrada... eh:::: se contó mucho con las asociaciones de los padres sobre todo lo que iban a tener a partir de ahora en los centros... y no tanto con los compañeros... maestros y compañeros de equipos directivos (0,2) yo creo que fue una campaña

buena... siempre que venden como un buen producto que vas a dar muchas respuestas a tantas necesidades es bueno porque le hacen sentirse a uno tan útil... es decir... hacerse se hizo bien... se vendió bien pero no tanto a los profesores... y se hizo fatal con los profesores de unidades de orientación... eh:::no se debería haber llegado a esa ruptura que se estableció de:::hoy fulminarte lo equipos y mañana nacen las unidades de orientación... unos se van cabreados... los de los equipos todavía tiene la imagen de que fueron de alguna manera limitados sus derechos como miembros de equipos de orientación... como si ellos no querían integrarse... por estructura se les debería haber dado otro tipo de salida... pero bueno ahí se podía haber hecho mejor... se podía haber vendido muchísimo mejor el modelo con los profesionales que íbamos a trabajar...

**E-** ... entonces... me dices que si participáis en el proceso de gestación-diseño... en el de difusión...

**VANPE-** ... si ahí te decía yo que en mi doble vertiente de sindicalista y orientador... yo como vicepresidente del sindicato si que estuvimos muy muy dentro eh: de lo que son las negociaciones... el orientador información nada de nada de nada... (0,2)... lógicamente luego si sobre las estructuras y sobre los puestos de trabajo que se iban a crear... pero ya digo la gente que estaba trabajando en la orientación... el orientador se vio de alguna manera (0,2) no oída... no escuchada...

**E-** ... tal vez... no sé... te pregunto... un año antes o dos de salir el decreto sale una norma referida a los equipos... después esas norma... eso causaría más malestar?

**VANPE-** ... causó muchísimo malestar entre la gente... no creían que iban a llegar... hubo ahí un tiempo que estuvieron conviviendo las estructuras la de los PIMOs y la de los equipos... o sea que certifican la muerte de unos y el nacimiento de otros... a nivel legal hubo ahí una coexistencia... la gente se temía donde iba a ir a parar... pero bueno... desde los años 90 yo conozco la experiencia de los SAPOES... aquellos orientadores que estaban en una línea de primaria... conozco la experiencia y de alguna manera y decía que lo mismo que ha habido SAPOES todavía la vida van haber esa estructura externa que son los EOEPs... lo que pasa es que no... al final se tomó la::: decisión esta y no se les escuchó... y creo malestar y siguen estando mosqueados... con ese contenciosos y si ahora mismo dice el juez que no se deberían de haber suprimido los equipos qué hacemos?...

**E-** ... si se genera esa situación... por una parte tenemos a un grupo de gente que en ese momento eran los que atendían las demandas de los CEIPs (0,3) no sé... ¿hasta qué punto eso pudo generar que en algunos sitios lo que es la implantación del modelo se haya visto alterada... no sé? para vosotros... ¿eso pudo contaminar el desarrollo o implantación del modelo... en claves de resistencia?...

**VANPE-** ... yo tengo compañeros que pertenecían a los equipos que siguen cabreados... que siguen queriendo ser o formar parte de un equipo de orientación... y que bueno que es un funcionario y que tiene que asumir y acatar las funciones que le han dictado... es como:::es mucho mejor hacer las cosas eh::: este modelo... y no tan radical como fue...

**E-** ... pues::: lo último... has dicho bastantes cosas... eh::: para vosotros desde la perspectiva del sindicato... ¿estáis satisfechos o insatisfechos con el modelo?...¿con los

resultados que se van consiguiendo?... es decir... sobre aquello que el modelo dice que viene atender... y sobre los aspectos susceptibles de mejora... aunque ya has puesto sobre la mesa algunos...

**VANPE-** ... si... vamos a ver:... satisfechos al 100% nunca puede estar un sindicalista... en el momento que lo estés vas a formar parte de la patronal... no del sindicato... si no eres inconformista mejor que te vayas a otro sitio... al 100% no estamos de acuerdo... en cuanto a los resultados que se están dando en los centros... ya te digo muy muy contentos... sale de sondear la opinión de los compañeros... no solamente de los orientadores sino de la satisfacción a nivel de centro... yo creo que ahí hemos ganado muchísimo... del modelo anterior de los equipos al de ahora hemos ganado muchísimo... luego eh::: problemas hay... podemos mejor?... claro... lo problemas que se están generando ahora mismo el no ser por un lado... no tener los mismos derechos que tu compañero que está en el centro y luego el agravio comparativo que se produce como profesor de secundaria que eres en un centro de primaria... te pongo un caso... hace dos años me nombran tutor de prácticas pero no me nombran tutor de prácticas el::: a un::: orientador que está en un centro de primaria... no me nombra el director del centro de primaria tutor de prácticas que es compañero de ese orientador sino que me tiene que nombrar el director del instituto que no conoce al orientador ni me conoce a mí... me nombra a mi tutor de prácticas de ese orientador... es lo que te estaba yo diciendo que bueno... esto es lo que no se puede eh::: seguir manteniendo en el tiempo... es decir... si somos... o estamos en un centro como plantilla de primaria estamos en un centro como primaria... pero no debemos olvidar nunca que para unas cosas somos:: eh::: bueno... ahora mismo no somos iba a decir que sólo somos de primaria es para el horario cuando nos dicen el horario el del centro... cuánto tiene el horario del centro 23 horas lectivas y 6 complementarias pues ya sabes lo que tienes que hacer muchacho... es que yo soy de secundaria... ah:::!! Pero mira lo que pone aquí... el horario es el del centro... para eso si que... y luego ya para otro tipo de cuestiones pues ya no eres de secundaria... porque ahora se pro- se están produciendo el nombramiento para los tutores en prácticas... de los que hay... no pone en ningún lado que puede ser tutor de prácticas el coordinador de una unidad de orientación de un CEIP sino que pone los jefes de departamento... es decir ese tipo de cuestiones las tienen que da ya de alguna manera un carpetazo... es decir... si estamos de plantilla estamos de plantilla y si somos profesores de secundaria somos profesores de secundaria... tenemos que tener las mismas prerrogativas... mismos horarios... las mismas cosas que nuestros compañeros de secundaria... si no que se vaya al cuerpo único se ponga a todos los profesores en el mismo horario y::: se iguale por ahí... lo que no podemos estar es igualados por abajo y por otro lado no ser iguales que el resto de::: esto ya digo son pequeñas tonterías pero que generan muchísimo malestar en la gente... pequeñas tonterías que crean mucho malestar... que claro eh::: normalmente siempre es... un error cognitivo que tenemos es fijarnos más en lo malo que en lo bueno... aunque sean... hay una cosa mala y sólo nos fijamos en esa... el modelo tiene 99 cosas buenas.. 99 cosas buenas... no voy a decir que no vale para nada pero eso sí tiene algunas malas... ya te digo eh::: no sé... por qué no se llega a una situación satisfactoria para todos...

**E-** ... a ver... el modelo ha incorporado a mucha gente... es decir... vosotros desde el sindicato... esa gente que viene con una formación inicial... el impacto en los centros de esa gente cómo la valoráis...



**VANPE-** ... lo bueno que teníamos en el modelo anterior era (0,3) que:: para formar parte de los equipos de orientación teníamos que tener dos requisitos... ser maestro y ser psicológico o pedagogo... esos eran los dos criterios que nos ponían para entrar... al principio... luego ya... cuando ya se crea la especialidad de secundaria ya podía ser uno directamente... lo bueno que tenemos los que quedamos con estos dos criterios es que como maestros conocemos cómo funciona un centro de infantil y primaria y luego ya pues:: tu formación de orientación se complementa una cosa con la otra... en los de secundaria ahí lo de maestro todavía te sigue sirviendo porque entiendes mucho mejor todo lo que son los procesos de enseñanza-aprendizaje... como maestro que si solamente eres psicólogo o pedagogo (0,2)... ¿alguna cosa más?...

**E-** ... nada... por mi parte... si no tienes alguna cosa más que apuntar en la línea de o que hemos estado comentando...

**VANPE-** ... no... es un buen modelo... hay otros modelos en otras comunidades... como tu sabes donde se apuesta por fórmulas mixtas es decir el caso de Galicia me parece ser que es donde hay orientadores de primaria que dependen de los departamentos de secundaria... ese tipo de dependencias a mi si que no me gustan de manera absoluta... o:: estas fuera en una estructura como es la de un equipo o::: estas dentro del centro pero:: estar en un centro y pertenecer a otro centro... ese:: es- ese modelo no:: eh:: me aporta a mi nada en absoluto... por un lado pues eso:: echar de menos:: echar de menos la labor del equipo de sector eso si que lo echo de menos... se suple en parte con los POZ pero todavía se queda corto... debe haber más trabajo en equipo de los orientadores... eso si que lo echo en falta en este modelo... demasiado y algunos directores ya te digo no voy a decir la justicia por su mano pero demasiado la ley a su favor e:: es decir eh::: tu estas dentro del centro y tu trabajas dentro del centro como un profesor más... en ese aspecto si que deberíamos trabajar más en la zona... que no solamente eh::: lo que te pide el centro... son algunas disfunciones... administrativas y b falta de trabajo en equipo...son dos aspectos que echo en falta...

**E-** ... pues... nada... José María darte las gracias por habernos atendido [nada a vosotros]...

#### **ENTREVISTA CCOO.**

(E = entrevistador)

(SGCCOO = Secretario General de Comisiones Obreras)

**E-** bueno [un poco de ruido no?] Eh::: si... Alfonso Pris eh:: secretario regional de CCOO... eh:: bueno agradecerte... ahora que ya nos hemos conocido, el que hayas

atendido nuestra demanda... somos conscientes que tienes una agenda muy apretada [bueno] vale [podría tener otras cosas que al final...] en ese sentido pues agradecer la opción de que hayas atendido nuestra demanda... bien... eh:: como ya te he comentado antes el objeto de esta entrevista eh:: es que... (0,2) ... nos aportes desde la visión de CCOO, desde la visión CCOO, que bueno, la pers- , la perspectiva que vosotros eh:: vivisteis en el último momento sobre lo que significo el proceso de gestación y diseño del modelo de orientación educativa (0,2) y posteriormente que vayamos avanzando en la entrevista a lo que también podríamos denominar el proceso de puesta en marcha y generalización en el sistema para ya terminar la entrevista con la mirada puesta en el momento actual. Vale?... en ese sentido... no quiero que se me olvide que... que bueno... que este estudio forma parte de un encargo hecho por el CIDE... vale?... en el cual... pues... junto con Castilla- La Mancha hay otras comunidades autónomas que también están participando y que de alguna manera no responde a un estudio para la Consejería... ¿de acuerdo? y... y poco más, decirte y volverte a recordarte que que... que la idea del estudio es un poco ir testando... pues... lo que supuso la puesta en marcha del modelo y poco más. Me gustaría empezar preguntándote que desde CCOO cuáles crees que fueron los motivos... Aquellos que llevo a la Administración a poner en marcha el nuevo modelo de orientación...

**SGCCOO-** ... bueno... los motivos... yo pienso un poco siempre que las intenciones... son buenos y sin duda el motivo debió ser que la Consejería entendía que de esta forma mejoraba la orientación... Pero dicho esto... es verdad que para nosotros fue en primer lugar una sorpresa (0,2) y fue una sorpresa porque... (0,2) un año antes [aja] un poco más de un año eh:: había entrado en vigor una orden que regulaba eh:: la estructura y la gestión de los equipos de orientación... y... esa orden se elaboró después de un proceso eh:: de debate y de diálogo de los profesionales de orientación... se supone que recogía... el sentir, el resultado de ese debate... Y que un año y pico, poco eh:: muy poco [aja] después eh:: sin haberlo sometido a una evaluación... se apostase por un cambio de modelo... claro... fue... sorpresa... una sorpresa para nosotros y una sorpresa también para los profesionales de la orientación que nos transmitían su malestar por este motivo... o sea... aquello se vivió como un modelo impuesto... como un modelo impuesto... al margen de las valoraciones que tuviesen... luego además el proceso de negociación... un proceso (0,2) largo... Pero... Poco fructífero... en el sentido de que lo que nos llegó... fue un modelo bastante cerrado... y en el que fue muy difícil introducir modificaciones... y lo poco que se introdujo desde luego no fue nada relevante [aja] el modelo estaba muy hecho... eh:: entonces bueno... nos encontramos con una oposición frontal de los equipos... los equipos de orientación... porque veían eso... que después de haber estado allí no se cuanto tiempo y sacar una orden al año y pico... eh:: aquello... eh:: se cae... quizás los eh:: los institutos había menos... oposición no?... porque... de alguna manera... el modelo de las unidades de orientación venía a reproducir aunque no de una forma milimétrica el modelo de los departamentos de orientación (---) y... bueno... en principio nosotros lo vivimos de esta forma... era así... ahora vamos a entrar... vamos a entrar en contenidos... y tal... en argumentos... en los problemas que se le veían... en las reticencias

**E-** ... quería retomarte la cuestión que te lanzaba... es decir... está claro que los motivos como tu has apuntado era mejorar [---]. ¿Podrías matizar un poco más, es decir, no se... los motivos, es decir... Mejorar los recursos en la escuela.

**SGCCOO-** Hay una cosa clara y eso lo compartimos... el incrementar los recursos a la orientación y aproximarlos a los centros... aumentar la cercanía... y tal... sin duda es otro motivo que compartimos... que compartimos... y es lo positivo... una de las cosas positivas del modelo... lo que estaba en cuestión entonces era... era el modelo... porque claro... se pasaba... de un modelo de equipo que era un apoyo externo... que aporta... si lo vemos en el mal sentido lejanía... pero en el buen sentido puede suponer independencia... distancia... y otra cosa importante... la interdisciplinariedad... y el contacto permanente eh:: en esa visión multiprofesional... que yo creo interesante... se pasaba de eso... a otro modelo que deshacía el equipo y enviaba de forma aislada a un profesional a cada centro... entonces bueno... sin incrementar los recursos va a funcionar eso... vamos sindicalmente hablando [no... no... yo te iba a decir vamos a otra pregunta] y educativamente hablando pero te lo digo yo... claro no no... eso estamos todo el mundo de acuerdo... la discusión era eso... el modelo tiene que ser de apoyo externo o interno... qué ventajas tiene un modelo y qué ventajas tiene el otro... la ventaja de un modelo interno es evidente... la proximidad etcétera etcétera y si quieres lo podemos detallar ahora tranquilamente no... eh:: la ventaja de un modelo externo es el ganar distancia... la mayor coordinación... la posibilidad de ir especializando los equipos etcétera... o se apuesta por un modelo mixto... modelo mixto que sería... profesionales a tiempo completo en los centros sí... pero no perder la perspectiva del equipo porque... eh:: favorece lalalala... la interdisciplinariedad... ayuda a la especialización... tan- de una manera... vamos fomenta la coordinación... y eh:: el asesoramiento que eso es siempre enriquecedor... y de echo una de las carencias que pueden apuntar ahora tiene que ver con eso... tiene que ver con esto... y esa fue la discusión... hombre aparte yo no lo voy a negar... que otro tipo de presión... fue derechos adquiridos... Eh:: condiciones laborales etcétera... claro... la gente cuando llegan de un plumazo y te la cambian... pues como que se degenera mucho y de echo si no lo sabéis el cambio de modelo supuso... movilizaciones del colectivo en la que participamos todos los sindicatos... y por otra parte... recursos judiciales no... de algunos sindicatos... por una cuestión de respecto de los derechos adquiridos y de cambio a un modelo de una forma que eh:: lesiona pues determinadas cuestiones relacionadas con la movilidad con el traspaso de personal de un cuerpo eh:: de profesores de un determinado nivel a otro diferente... eh:: todas estas cuestiones... (---) donde están los recursos... y hacer directamente al centro... y punto... eh:: o modelo mixto que era lo que nosotros apostábamos... los centros sí pero mantengamos las estructuras de los equipos... no entendíamos que... que ambos modelos tuvieran que ser excluyentes podían ser perfectamente complementarios... al final se optó por esto... y...y ahí está... funcionando la cosa... ahí vamos

**E-** claro es decir... eh:: me hablas de los previos a la aprobación... ¿no?... del decreto...

**SGCCOO-** ...claro y de todo el proceso pues... en cierto modo... de debate... es que el debate se produjo a la hora de definir las... funciones de los equipos... fue un debate con los profesionales de la orientación... que se sintieron molestos ya te lo digo... cuando un año después se rompió... lo otro ya fue una propuesta concreta a la mesa... estuvo unos meses... no?... estaba agarrado eh:: ahí no había nada...

**E-** ...no se... si sabéis los motivos o... o podéis intuir porque ese cambio de modelo... porque se saca una orden que regula el funcionamiento de orientación de los equipos...

**SGCCOO-** ...yo para hacer juicios de intenciones prefiero...

**E-** ... pero qué lectura... desde comisiones...

**SGCCOO-** ... la lectura que nosotros hacemos es que en el fondo aunque se dijera lo contrario había pues una insatisfacción o recelo... algún caso creo que hubo... con el funcionamiento de los equipos... quizás... había una cierta desconfianza también... porque la autonomía de los equipos fuese excesiva... se les quería vincular más a los centros... cosa que en principio es loable pero claro... lleva aparejado esa desconfianza que de alguna forma sí... y bueno pues porque es un estilo también... es un estilo que nos dio problemas en otros ámbitos de negociación... de llegar con propuestas muy elaboradas que pueden ser muy sesudas... pero cuando la gente no ha participado en su gestación y las vive como algo que le llega cerrado y echo y le piden ser comparsa de esto... se provoca un rechazo... yo creo que con independencia del contenido... que no hay problema de contenido... y que se podían haber hablado y haber discutido y haber encontrado en un modelo mixto o en lo que fuera... pero por lo menos haberse sentido participes... y no llegar con una propuesta maravillosa... cerrada... y decir esto au o lo tomos o lo dejás... y claro... cuando a alguien le dicen esto... pues es muy fácil que te lo tengas a la contra... con independencia de luego el resultado de la aplicación... pero dices no... es que sindicalmente hablando... si yo voy a negociar... yo no quiero ir de comparsa... yo no quiero que me vendan una propuesta cerrada... a ver... y que diga si me gusta... a ver... yo tengo que jugar a convencerte de las maldades... no... si estás pensando en esto hazme partícipe en el primer momento... pídemme opinión... permíteme que hable con los profesionales... con vosotros... tal y cual... y acordamos... fue así... llegó como un proceso cerrado... algo muy elaborado... y muy convencido de sus bondades... que sin duda las tiene eh:: [ahora después las seguiremos hablando] claro... no... no... sin duda las tiene... pero la gente y esas bondades... ese proceso no fueron con talante...

**E-** ... vale... llega la propuesta y toca votarla...

**SGCCOO-** eh? No... no votarla no... nosotros la rechazamos... ya te digo que hubieron movilizaciones... y si quieres investigar tengo aquí en la plataforma las principales motivos de::: de discordia de la gente... no?... si quieres argumentos del contencioso administrativo que nosotros tenemos te los doy (0,3)... vamos a ver... todavía hay además... pero por ejemplo el malestar entre algunos orientadores que::: puede estar incluso lastrando la aplicación de determinadas cosas del modelo... eso es así... algunos casos puede ser de confusión... mucha gente piensa que su trabajo no está valorado que::: no se le tiene en cuenta que::: hay un sentimiento de discriminación porque aquí estamos hablando del cuerpo de profesores de secundaria que pasan a trabajar en primaria... y que tienen como régimen retributivo diferente... horario diferente... dificultades para ser miembros del equipo directivo... eso está ahí... luego después ya te digo nosotros presentamos un contencioso administrativo fundamentalmente porque había un problema de::: conflicto de ámbito no?... la orden de::: eh::: que crea las unidades de orientación en los colegios de::: define el ámbito de la orientación de los profesionales de la psicología y la pedagogía::: y los remite sólo a::: eh::: centros públicos de infantil y primaria y curiosamente el decreto de orientación en Castilla-la Mancha habla de que estos puestos serán eh::: desempeñados por eh::: espérate que lo tengo por aquí por profesorado de secundaria eh?... si nos vamos a la

LOGSE... la LOGSE nos habla que el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria tienen que desempeñar sus funciones en secundaria bachillerato y formación profesional... no habla para nada de primaria... con lo cual hay un cambio ahí... y luego para colmo la orden vulnera el concurso de traslados... porque cuando se produce la supresión de un puesto de trabajo... en este caso de los puestos de los equipos de orientación... pues al personal este le tienes que dar preferencia a optar en su puesto a plazas por delante del concurso ordinario... esto no se dio... porque aquí ni se les permitió optar a plazas de secundaria... tienen derecho preferente porque algunos no tienen problema en pasar a unidades de orientación... y no pudieron ejercer eso... y en definitiva em::: y eso fue lo que nos encontramos para hacer ese recurso que además no se ha resuelto... está ahí... ya veremos que ocurre ahí.. y luego pues eso::... nosotros la apuesta era un modelo mixto... e::: orientadores como un complemento una continuación de los equipos que podían coexistir perfectamente... equipos y los orientadores además los equipos le veíamos la ventaja de tener profesionales especializados... porque seguramente habría que haber reformado los equipos y a parte de una formación básica eh::: exigible con carácter general a cualquier orientador... pues hombre se podía pedir igual con una especialización en diferentes áreas que sin duda enriquecerían con su aportación... y las reivindicaciones que hicimos tenían tres cuestiones básicas... 1. ampliación de las plantillas en orientación de infantil y primaria, un modelo mixto de orientación que convivieran orientador en los centros y mantenimiento de estructuras de los equipos y luego mantenimiento de los derechos adquiridos tanto laborales como administrativos ese fue un poco el tema...

**E-** ... de esas reivindicaciones por coger el hilo de tu discurso... parecer ser que en el decreto lo que si que permite es generar muchas plazas...

**SGCCOO-** ... sobre todo al crear las unidades de orientación... es decir que haya un orientador en eh::: todos los centros de dos líneas o en cada dos centros de una línea era innegable... había que estar ciego... si a eso le unimos el incremento que ha habido en PTs y ALs y en menor media PTSCs pues::: eso es innegable... qué podría ser mejor? sin duda pero eso no lo va a negar nadie... que se disponga pues de::: mayor tiempo para la coordinación dentro del horario laboral con el equipo directivo con los miembros de los equipos de orientación y apoyo pues están bien... cuando el propio profesorado del centro... que eso permita pues::: asumir las funciones que el decreto atribuye a la orientación y que van más allá de los estudiantes que eran el mero diagnóstico y la evaluación individual que era algo pobre... hoy el modelo va por otro sitio... eso sin duda son avances positivos... pues eso... pero algunas de estas cosas tienen sus problemas porque la proximidad al equipo directivo... la proximidad al resto de componentes del claustro es positiva si pero también (0,2) crear ciertas servidumbres... ciertas limitaciones eh?... la independencia profesional de un equipo está muy condicionada si a diario están surgiendo indicaciones del equipo directivo que a veces pueden ser acertadas o pueden responder a otros intereses... el hecho de tener la proximidad con ciertos compañeros del claustro está muy bien... que::: no se percibe como algo ajeno... pero también llega un momento que te ven como un más y tu especialización de alguna forma se valora menos eh?... se ve como una opinión más y no como la opinión cualificada que es en determinados temas... se pide un poco de (la situación) no?... eh::: cuando... vamos el incremento sin duda eso no se ha producido jamás... ahora cuál era el modelo... ¿era este? o era mantengamos el modelo y creemos de forma paralela complementaria o tal pues unos equipos que faciliten pues esa coordinación... esa::: perspectiva interdisciplinar que apoyaba (0,2) sería el soporte de los equipos.... sería lo preferible... ahora el modelo está como está y seguramente si

miramos hacia delante ahora cuando hablemos de esto... yo también quiero aportar algunas ideas para intentar superar esto... esto es posible (o no)...

**E-** ... vamos ahora al modelo... hemos hablado de... ¿cómo veis si uno mira el decreto las funciones del tutor como primer nivel, el segundo nivel con el orientador y el tercer nivel con...?... esa estructura... ¿cómo la valoráis sobre el papel?... y sobre todo el tercer nivel ¿cómo lo veis?... ¿qué lectura hacéis?... ¿pensabais que esa estructura era adecuada para atender las demandas... e::: que el modelo establecía como prioritarias?... no sé...

**SGCCOO-** ... vamos a ver... a nivel del tutor... pues está ahí... evidentemente hay un papel no ya del tutor a cualquier e::... profesional de la enseñanza... primaria... secundaria... ser tutor sea lo que sea.. e::: un servicio en el centro... un segundo nivel con orientadores con unidades de orientación... yo creo que hay que hablar de unidades de orientación porque la orientación pasa por más profesionales o departamento de orientación en los IES... luego surgen otras cosas... estructuras que son los asesores de orientación en CEP... en los CRAER dependiendo de::: y los CTROADIs (---)... los orientadores de los CEPs yo creo que están allí más con una función de coordinar pero no sé... e:: la::: el asesoramiento yo creo que va más por otra vía... asesores de CEP... CRAER y luego CTROADI... con una misión de coordinar que haya un tercer nivel de asesoramiento pues bien... diseño bien... la estructura de:: el::: introducir una asesoría de orientación en los CEPs en principio es positivo (0,2) que haya un equipo por encima que se dedique a elaborar materiales... de información... de apoyo... está bien otra cosa es la realidad... también te confieso que también se miraron desde el punto de vista más corporativo con cierta desconfianza no?... quizá lo del CEP estaba más cercano despertó menos recelo... en los CTROADIs en algunos casos sobre todo cuando el conflicto con el modelo estaba claro se miro peor... máxime cuando se mezclan cosas como las económicas no?...suplementos retributivos sensiblemente superior a lo que cobran otros profesionales... por ejemplo desde el CEP eh::: los departamentos de orientación de los IES el que es jefe de departamento si cobra un complemento... en las unidades de orientación nadie cobra el complemento y es una reivindicación todavía pendiente no?... el que ellos te comentan siendo como son miembros del cuerpo de enseñanza secundaria... cualquier orientador en un centro de secundaria (0,2) eh:: es jefe de departamento evidentemente... excepto en la unidad de orientación o en el equipo de orientación y de apoyo no cobran ningún complemento y es el mismo cuerpo... igual que el horario es distinto... y algunas limitaciones dificultades para (---)... entonces se vivió con cierto recelo... luego lo que ha habido... por una parte... yo creo que ha habido un cierto apaciguamiento de las tensiones::: lógico el tiempo favorece esto (0,2)... ha habido un incremento de la demanda... poco a poco (0,2) eh::: los centros... los profesionales empiezan a demanda el apoyo de estos servicios... están los servicios externos ya de apoyo a los centro... yo creo que ese apoyo es especialmente necesario sobre todo teniendo en cuenta el incremento importante que ha habido de; profesionales... ha sido muy importante... muchos profesionales... lógicamente... sin experiencia y sin las posibilidades de:: coordinación y adoptar una perspectiva interdisciplinar que le daba mucha experiencia... entonces tienen que recurrir a los CEPs o a los CTROADIs o en las reuniones de coordinación que son muchas menos de las que tenían (antes)... esto claro es una necesidad... luego paralelamente hemos visto una frustración por parte de los profesionales de los CTROADIs o de los CEPs... pues porque ni sus funciones están claramente definidas ni hay una coordinación entre provincias... llama la atención de los CTROADIs que estaba previsto constituir no se

han constituido todos... pues porque la gente no le llamaba la atención ni las condiciones ni (nada)... se creó cierto malestar... abandonos en ciertas provincias en este último año [¿no se cubrían las plazas?]. no se cubrían... en los CEPs sí que se han cubierto pero echan de menos lo mismo... no no estamos aquí actuando un poco con nuestra buena voluntad pero la coordinación deja mucho que desear... o estamos generando materiales te dice la gente de los CTROADI pero esto no se difunde... no hay como tal un red... estas son las cuestiones a las que... flaquea... (--)... entonces dices buenas intenciones y a la hora de la verdad... deficiencias en la estructuración (--)... si está este otro nivel... vale no está mal.. a mi me costa de verdad que (la gente entró como muy ilusionada) y que::: esa desconfianza que podía haber en un principio... ese recelo y tal... pues se ha ido eliminando (0,3)...

**E-** ... centrándonos en lo que sería la política educativa regional... hay un modelo educativo... un modelo de orientación... ¿observáis que existe eh::: una encaje entre ambos?... o ¿veis que el modelo de orientación eh::: chirría o no::: acaba de ajustarse?...

**SGCCOO-** ... ¿te refieres a la política educativa en orientación...?

**E-** ...no... me refiero ha que hay una política educativa regional que desarrolla un modelo educativo general...

**SGCCOO-** ... ¿estamos hablando más allá del decreto?...

**E-** ... si... ahora me voy un poco más a nivel macro... sobre todo para ver cuál es la percepción que tenéis... ¿si existe un ajuste del modelo con la política educativa regional... y luego...

**SGCCOO-** ... bueno... vamos a ver... hay una apuesta por un modelo inclusivo (0,3) y::: bueno la propuesta de orientación va en esa línea... a nosotros eso nos parece bien... el problema es esos que::: que hacer los diseño teóricos impecables::: no es suficiente... claro un modelo inclusivo eh::: pasa por evitar también pues:::... la segregación de esos alumnos que requieren una atención especial... (--)... profesionales... etc... de alguna manera esto lo favorece... ojito pero si no garantizamos apoyos suficientes en los centros que permitan la atención diversificada en el aula... pero no pidiéndole a la gente que se desdoble en imposibles porque eso suena estupendo pero no es así... garantizando apoyos suficientes... pues claro aquello cae en agua de borrajas... (--)... si los apoyos no se garantizan en cuantía suficiente estamos favoreciendo la actitud de quién no quiere un modelo inclusivo y dice que estos que se los cargue el::: orientador... el PT.. el AL... requiere eso... de un esfuerzo (0,2) y ya es un poco importante... eso puede ser una contradicción... y luego yo creo que hay::: exceso de::: eh::: no sé cómo llamarlo... buena voluntad... buenismo... no sé como... voy hacer un diseño y todo el mundo tiene que estar (---)... los inmigrantes... todo el mundo... lo que pasa es que la gente no está (--).. incluso el modelo de orientación... en algunos sitios hay problemas con los equipos directivos y cómo el claustro siente a los orientadores... donde el equipo directivo es consciente y se coordina bien con las unidades de orientación es estupendo... pero en otros casos es... no se da... hubiera sido deseable el haber trabajado previamente (--)... no se ha hecho... ahora sí... es que si no si eso no está bien engrasado no funciona... y ahí pues eso ciertas resistencias por parte de algunos de los miembros de los claustros... antes decíamos (---) secundaria porque los centros tienen una cultura de mucho más especialidad... yo voy a lo mío...

no sé que... tienen esa falta de formación pedagógica y tal... bueno... esto sigue persistiendo aunque lleva muchos años... lo van encajando... aunque... esto en primaria también se está dando... esa desconfianza que te digo... estos que vienen de fuera que hacen un diagnóstico que me dan trabajo a mi que se largan... ahora los tengo aquí (--)... tiene algunos problemas de encaje (0,3) y:: bueno pues eso... creamos unos servicios... un tercer nivel... la gente está... estamos haciendo cosas pero no hay un diseño regional... una coordinación... e incluso una cierta (---)...

**E-** ... respecto al hecho que::: eh::: en los CEIPs el orientador era una demanda de los equipos directivos... ¿cómo eh::: veis esta situación... del paso de ser un recurso externo a ser interno...?... ¿se entienden vuestras funciones?...

**SGCCOO-** ... hay un afán por pautar de los equipos directivos el terreno es decirles: - yo sé lo que hace falta en un centro... cuando te tenga aquí te vas a enterar... pues eso... de lo cual eran conscientes muchos de los miembros de los equipos pues despertó recelos mutuos... algunos decían yo estoy para otra cosa... (--) de ahí vienen parte de los mal entendidos (--) es una cuestión de... pero esos mal entendidos y ese temor a la pérdida de independencia por parte de los profesionales... te decían: - yo es que cuando soy un recurso externo no estoy condicionado por las "miserias" de cada centro puedo decir cuando diagnóstico y cuando no diagnóstico... cuando hago tal y cuando... pero si estoy allí pues el equipo directivo me va a presionar... lo que le interesa al claustro... al otro y al otro... van por ahí un poco los tiros... el problema de encaje... se van solucionando... habrá gente siempre que viva la orientación más como un apoyo como un engorro... ya sabemos que hay personas que lo que quieren es que a un niño a ti que te atienda este que es el que sabe... eso no tiene nada que ver con la orientación... hay un problema serio de::: en la formación inicial no?... y además es de las cosas que hay que abordar de verdad... porque estamos intentando implantar un modelo con profesionales que tienen en la cabeza un modelo totalmente distinto...

**E-** ... claro... conectándolo un poco con lo que tú me dices... en estos tres años... ha aumentado de forma importante... como tú comentabas... el número de orientadores... claro... eso también habrá tenido un impacto sobre cómo se ha llevado la orientación... un poco por la cuestión de la formación que decías... te comentaba lo de la demanda de los equipos directivos sobre los orientadores sobre sus funciones... hasta qué se hace un esfuerzo por superar la::: imagen de aquel hombre que viene con la maleta... que hace diagnósticos y evaluaciones psicopedagógicas y poco más y se marcha hasta...

**SGCCOO-** ... las funciones del orientador están claras... precisamente era combatir eso... eh::: bueno... ahí hay ambigüedades tontas... la dependencia.. dependencia orgánica de un sitio funcional de otro... eh::: los intentos que al final se ha dado marcha atrás... el último acuerdo sectorial que tuvimos del 13 de mayo queda claro que los orientadores podrán formar parte de los equipos directivos... porque es que se estaba cuestionado... como que una persona que tú dices que es miembro del claustro le puedes negar un derecho que cualquier miembro del claustro tiene... y además es curioso porque estás viendo que para ser jefe de estudios se está contando con muchos orientadores... quizás que su formación pedagógica facilita esa coordinación de la jefatura de estudios... claro... claro... entonces eso es una apuesta clara por la integración... en esa cuestión por lógica estamos sufriendo la desconfianza alimentada de hace muchos años del que no recibe lo que quiere... de que no llega aquello que



debería llegar... del quién te dice: - ven aquí que te vas enterar de lo que es trabajar... y ese tipo de cosas.... Son las miserias cotidianas.. no?

**E-** ... por lo que tú comentas... interpreto... que ese tipo de cosas se van superando...

**SGCCOO -** ... sí... lo que nos gustaría a nosotros es que se superaran más deprisa...

**E-** ... ¿las consecuencias de estas cuestiones en la implantación del modelo no han sido negativas?...

**SGCCOO-** ... no... yo creo que... vamos a ver... distingamos... en las formas fueron problemático porque ya te digo que no hubo (--)... ese cambio de pronto... igual que estuviste hablando con la gente... y si ahora piensas que es otra cosa básate en una evaluación del modelo anterior... ves sus insuficiencias y::::: (--)... si para colmo lesionas derechos adquiridos y::: creas agravios entre quiénes están en orientación en los institutos y en colegios... bueno pues el conflicto corporativo si quieres está servido... en el fondo... hombre yo creo que el problema a solucionar y sobre todo es cómo suplir la coordinación (--) que es la perspectiva interdisciplinar... y ahí si vemos que está siendo deficiente... sobre todo una vez al mes... hay problema de verdad de gente porque claro cuando hay un incremento masivo... llega gente sin experiencia... la posibilidad de formación que tenían en los equipos era bastante mayor de la que tienen en los equipos... ahora mismo como centros externos tienen los CEPs y los CTROADIs pero no tienen ese plan articulado (---) no es lo que había antes ese contacto semanal... de poner en común lo que estaba haciendo el uno y el otro... eso es un déficit... yo no sé si la solución pasa por incrementar la frecuencia de las reuniones... crear una tutorización de los más expertos hacia los que llegan sin experiencia previa... unos seminarios permanentes... una formación en horario lectivo... no lo sé... pero es verdad que eso es un problema...

**E-** ... o sea... vosotros pensáis... los orientadores tienen perfiles dispares ya que uno puede ser pedagogo otro psicólogo o psicopedagogo...

**SGCCOO-** ... ahí luego hay guerras también...

**E-** ... cuando ellos entran en prácticas... no?... esos seis meses... sobre la formación inicial que reciben... ¿qué valoración hacéis?...

**SGCCOO-** ... eso no es suficiente... eso es un trámite... no quiero quitarle valor a nadie... se ha creado la figura del tutor de prácticas... pero no nos engañemos... eso es dar un trámite necesario para que uno apruebe el concurso-oposición... entonces en la práctica diaria lo que hace falta es una coordinación y formación... (--) antes esa coordinación semanal lo permitía... poner en común en común la experiencia de gente como orientador durante mucho tiempo... eso enriquece... tranquiliza... y ahora tú tienes un orientador aislado en su centro... que era uno de los temores... y que se pretendía suplir un poco con el modelo mixto... y que bueno... no vamos a echar de menos lo que existe... pero sobre lo que hay sería importante... incorporar la coordinación (80,3) que::::: lo de la::: en los colegios las horas de refuerzo... apoyo... si no están garantizadas estamos dinamitando el modelo inclusivo y estamos que la gente se inhiba pasando chavales pues al orientador... y claro y si decimos que son todos... son todos... lo que hace falta son medios... formación inicial... mucha coordinación...

**E-** ... ahí lo que estás detectando es que::... si el decreto viene a reforzar el primer nivel de orientación que son los tutores... interpreto... el tutor le pasa al orientador...

**SGCCOO-** ... claro... no se trata de eso... que el orientador trabaje con el claustro... se trata de que se les atienda (a los alumnos) cuando más cercano mejor... pero vamos que puede haber e::: refuerzos... apoyos... que esto sea de la forma más lúcida más... hombre hay medios ahora mismos que se pueden rentabilizar... dar ese apoyo que es necesario... (---)... la alternativa no es si yo meto un orientador... un PT y un AL... (que ellos lo asuman todo)... eso no es... el tutor o el apoyo que tenga pues porque las ratios tampoco te permiten desdoblarte para dar una atención individualizada... en un momento determinado el apoyo cumple esa función...

**E-** ... el decreto también habla del POR... POZ... POC... ¿qué valoración haces de todo ese escenario?... ¿si el POR funciona?...

**SGCCOO-** ... se queja la gente de falta de coordinación... los planes de zona la gente te va a decir que hay zonas en las que si está funcionando bien y en otras no tanto... la coordinación en las provincias les cuesta y entre provincias muchísimo más... esa red no está lo suficientemente trabada... con los CEPs sucede otro tanto no está lo suficientemente trabada... las eh:: los planes de zona en algunas zonas funciona en otras no... pero es que provincialmente se está debilitando esa coordinación... y eso si tenemos que esto sirva de algo habrá que intensificarlo...

**E-** ... luego... ¿creéis que el modelo ha venido a reforzar esa coordinación entre primaria y secundaria?... ¿en qué medida:::..?...

**SGCCOO-** ... hombre reforzar...

**E-** ... es decir... has dibujado un escenario de...

**SGCCOO-** ... si que parecía un abismo ahí... hombre debería porque algunas veces si se juntan... pero yo creo que es pronto para ver los efectos... los modelos (--)... pero:: hoy por hoy yo no me atrevo a decir...

**E-** ... vale... estamos terminando eh:::... nada simplemente decirte que:: moviéndonos en el escenario actual qué valoración hacéis desde comisiones sobre el modelo... ¿qué aspectos si qué creéis que están dando los resultados que se esperaban del modelo y cuáles son susceptibles de:: no::?... has citado algunos... ¿el escenario de futuro...?

**SGCCOO-** ... bueno... el modelo eh:: el modelo... la presencia mucho mayor en los centros tanto de orientadores... PTs... ALs... creo que habría que hacer un esfuerzo por introducir más PTSCs... si queremos favorecer... yo creo que es uno de los aspectos importantes de la orientación... la relación con el entorno habría que introducir nuevos profesionales... como educadores... mediadores sociales... más ligados a todos los planes de convivencia y demás... yo creo que ahí queda bastante trabajo por hacer... porque si queremos mejorar las relaciones en los centros nos vemos obligados a trabajarlas fuera de ellos... con la comunidad... con familias... con... faltan muchos profesionales... entonces todo esto que sea avanzar en esta línea pues será positivo... se trata de... yo creo de suplir las carencias de coordinación... la insuficiencias de medios

que se detectan en ciertos colectivos... y::: la (--) realización efectiva de lo que está en el papel... con que esté en el papel no es suficiente... si tenemos que crear una red de apoyo externo pues creémosla... si de verdad decimos que hay que coordinarse creemos los medios para que la gente se coordine... eh::: los medios pueden ser muchos... esas reuniones de:: eh:: de coordinación no pueden ser mensuales y seguramente tienen que ser reforzadas con otras cosas como las que te:: he comentado antes de:: eh:: seminarios:: de formación permanente de los nuevos que sigue siendo:: problemas... y reformas en la formación inicial para que la gente eh:: viva y conozca de verdad esos planteamientos de interculturalidad... planteamientos inclusivos... y si no podemos estar intentando casar dos mentalidades tan diferentes como (0,2)... yo creo que básicamente es eso... luego... hay un aspecto que tiene que ver con el trabajo con las familias... yo creo que está::: vamos deja bastante que desear... las escuelas de padres yo creo que no están funcionando bien que es una tarea también vinculada a la orientación... cada vez se da la paradoja... que además los que se consigue que vayan son los que menos lo necesitan... son los que más concienciados están... creo que debería de haber una mayor implicación institucional en todo esto porque no... podemos quedar eh:: declaraciones de buenas intenciones... o este trabajo lo conseguimos entre todos o difícilmente va a tener éxito...

**E-** ... ¿estáis viendo diferencias eh::: entre el ámbito urbano y el rural?...

**SGCCOO-** ... pues claro que las hay... las hay (0,3)... los CRAERs ahí hay que hacer un esfuerzo no es lo mismo dar un tratamiento a los CEPs que a los CRAERs... pues porque si la atención que tiene el CRAER de tercer nivel que es la que es... bastante menor... tampoco los tienes a tiempo completo porque son centros incompletos... son centros de una línea y tal... si encima contamos que las aulas rurales tienen un déficit que se intenta atender con una discriminación positiva... porque hay unas carencias de partida ambientales que está ahí... no las podemos negar... los CRAERs son mucho más caro... pero si hablamos de discriminación positiva o lo hacemos o a qué jugamos... es más caro... esto igual que las ratios tienen que bajar en las zonas rurales porque sino no garantizas el modelo de igualdad de oportunidades... en IESO... a la hora de ofertar a un alumno las optativas porque sino estás cerrando las posibilidades... ciclos formativos de FP porque sabes que si no hay eso no hay nada... bueno pues... esto es... hay que hacer un esfuerzo adicional porque sino estaríamos perpetuando unas desigualdades de partida (0,3)...

**E-** ... si no tienes alguna cosa que quieras puntualizar...

**SGCCOO-** ... no::: yo creo que::: no me dejo::: así demasiadas cosas... hemos dado un repasillo al tema... yo no veo por aquí... he ido recogiendo (0,4)...

**E-** ... bien... si te parece lo dejamos aquí y gracias por atendernos...

**SGCCOO-** ... a vosotros...

# Anexos

## CATALUÑA

Montserrat Castelló Badía (Coord.), Marta Quer Domingo, Reyes Carretero Torres,  
Paula Mayoral Serrat, María Cerrato Lara, Marta Pardo Estruch y Maribel Cano-Ortiz

*Universitat Ramon Llull*

## 1. Guión de la entrevista

### GUIÓN DE LA ENTREVISTA (Catalunya)

Estamos realizando un estudio sobre la organización de la orientación en las distintas comunidades autónomas. Puesto que la transferencia de competencias plenas en educación a las comunidades ha dado lugar a la emergencia de distintos modelos institucionales, que se diferencian en la ubicación de orientadores y equipos (dentro/fuera del centro), el tipo y número de profesionales que intervienen, el modelo teórico de intervención en la práctica, las funciones que desempeña el orientador, etc, nos dirigimos a usted para conocer los fundamentos que han llevado a Cataluña a optar por un sistema de intervención específico. En este sentido, y como una persona que tiene mucho peso dentro de la orientación en Cataluña, nos interesa conocer cual es su visión en relación a los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años.

Desde su perspectiva personal nos gustaría que nos comentara:

1. ¿Qué política se sigue en Cataluña para atender a la diversidad y qué personas o servicios se encargan de dar respuesta a esta diversidad? ¿Cuáles son los documentos públicos o internos que considera relevantes en tanto que abordan aspectos clave del cambio del sistema?
2. ¿Cuál es su rol dentro de este marco?
  - ¿Qué sector de la población atiende?
  - ¿Qué volumen de trabajo tiene? ¿Cree que es compatible con su jornada laboral?
  - ¿Con qué servicios o profesionales se coordina para desarrollar su trabajo?
3. A lo largo de estos años, ¿qué cambios se han ido produciendo en relación a la atención a la diversidad?
  - ¿Qué puntos de inflexión han marcado lo que se hace?
  - ¿Qué factores han provocado estos cambios?
4. ¿Considera que estos cambios han sido positivos y han contribuido a la mejora de la calidad de la atención a la diversidad?
5. ¿Piensa que algunos de los cambios han aportado más inconvenientes que ventajas?
6. Si pudiera modificar algún aspecto, ¿qué cambiaría?

(Se espera que las respuestas ofrezcan información de todos los indicadores. En función de las respuestas, se insistirá en preguntar de forma más estructurada y directa por los indicadores que no hayan aparecido en las respuestas de forma espontánea)

Preguntas	E1- A1 E2-A1	E3-S1 E4-S2	E5-C1	E7-U1 E8-U2 E9-U3	E6-D1
1. ¿Qué política se sigue en Cataluña para atender a la diversidad y que personas o servicios se encargan de dar respuesta a esta diversidad?	X	X	X	X	X
2. ¿Cuál es su rol dentro de este marco?	X	X	X	X	X
- ¿Qué sector de la población atiende?			X		
- ¿Qué volumen de trabajo tiene? ¿Cree que es compatible con su jornada laboral?			X		
- ¿Con qué servicios o profesionales se coordina para desarrollar su trabajo?	X	X	X		
3. A lo largo de estos años, ¿qué cambios se han ido produciendo en relación a la atención a la diversidad?	X	X	X	X	X
- ¿Qué puntos de inflexión han marcado lo que se hace?	X	X	X	X	X
- ¿Qué factores han provocado estos cambios?	X	X	X	X	X
4. ¿Considera que estos cambios han sido positivos y han contribuido a la mejora de la calidad de la atención a la diversidad?	X	X	X	X	X
5. ¿Piensa que algunos de los cambios han aportado más inconvenientes que ventajas?	X	X	X	X	X
6. Si pudiera modificar algún aspecto, ¿qué cambiaría?	X	X	X	X	X

## GUIÓN PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

- Es muy aconsejable preguntarles por documentos públicos o internos que puedan ser relevantes y aborden aspectos clave del cambio del sistema (que no se hayan podido localizar antes, o desconozcamos su existencia).

La idea de preguntar sobre cada indicador sería especialmente oportuna en relación a los indicadores AD.II.6 (Jornada escolar -partida/intensiva- en todas las etapas y en centros públicos) y AD.II.8.1 (Historia y tradición de la Orientación y el apoyo a la escuela en la Comunidad) porque:

- a) AD.II.6: *influye mucho en la viabilidad de la Orientación. Como hipótesis, se considera que, entre otras cosas en la jornada partida –mañana y tarde- caben más actividades de coordinación, colaboración, apoyo, etc.*
- b) AD.II.8.1: *Sobre esta categoría de análisis se completará la información de los documentos (las dimensiones) con la procedente de entrevistas y grupos de discusión.*

# Anexos

## GALICIA

Mar Rodríguez Romero (Coord.) y Neves Arza Arza  
Colaboradores: María José Caride Delgado, Montserrat Castro Rodríguez,  
Belén García Cabeza, Fernando Iglesias Amorín.  
*Universidad de A Coruña*

<b>ANEXO I. FICHAS DE REGISTRO</b> .....	1008
<b>1. ENTREVISTAS A EXPERTOS</b> .....	1008
E1. Entrevista realizada al exconselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998 .....	1008
E2. Entrevista a la Directora General de Innovación y Ordenación Educativa a la Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.....	1009
<b>2. ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS</b> .....	1009
E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña .....	1009
E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientadores/as de Secundaria.....	1010
<b>3. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE ACLARACIÓN</b> .....	1010
<b>4. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE VALIDACIÓN</b> .....	1011
<b>5. GRUPOS DE DISCUSIÓN</b> .....	1011
GD1. Grupo de discusión con tutores/as de Infantil, Primaria y Secundaria .....	1011
GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria .....	1013
GD3. Grupo de discusión con orientadores/as de Secundaria.....	1015
GD 4. Grupo de discusión de técnicos .....	1016
<b>ANEXO II. TRANSCRIPCIONES</b> .....	1018
<b>1. ENTREVISTAS A EXPERTOS</b> .....	1018
E1. Entrevista realizada al exconselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998 .....	1018
E2. Entrevista a la Directora General de Innovación y Ordenación Educativa a la Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.....	1044
<b>2. ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS</b> .....	1066
E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales .....	1066
Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña .....	1066
E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientadores/as de Secundaria.....	1071
<b>3. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE ACLARACIÓN</b> .....	1074
CE1: informante orientador de un EOE .....	1074
CE2: informante trabajadora social de un EOE.....	1075
CE3: informante orientadora de primaria de un CEE.....	1077
CE4: informante orientador/a representante de asociación profesional .....	1078
CE5: informante asesor de orientación de un CEFORE.....	1082
CE6: informante educadora social de una ONGs.....	1082
<b>6. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE VALIDACIÓN</b> .....	1082
CEV1: tutora de primaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1).....	1082
CEV2: tutora de secundaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1) .....	1089
CEV3: orientador de secundaria del grupo de discusión de orientadores de secundaria (GD3).....	1089
<b>7. GRUPOS DE DISCUSIÓN</b> .....	1089
GD1. Grupo de discusión con tutores/as de Infantil, Primaria y Secundaria .....	1089
GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria .....	1139
GD3. Grupo de discusión con orientadores/as de Secundaria.....	1189
GD4. Grupo de discusión de técnicos/as .....	1228



## ANEXO I. FICHAS DE REGISTRO

### *1. ENTREVISTAS A EXPERTOS*

#### **E1. Entrevista realizada al exconselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998**

El objetivo de esta entrevista es recoger información del responsable político del cambio de modelo.

#### *Guión*

Introducción: En 1998 El Decreto 120 y la Orden del 24 de julio regulan los servicios de orientación. La creación de departamentos de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria, la configuración de los servicios externos (de ámbito provincial, nuevas especialidades), la dedicación completa de los orientadores, son algunas de las novedades que presenta la propuesta gallega.

1. El modelo institucional de orientación gallego: ¿por qué y cómo se llevo a cabo?

- a) Razones para optar por esta propuesta
- b) Modelo teórico de orientación, si lo hubo.
- c) Estudios previos
- d) Agentes y sus demandas (profesionales, organizaciones sindicales, asociaciones de familias, etc)
- e) Apoyos y oposiciones
- f) Algún aspecto a añadir por parte del entrevistado

2. Gestión del modelo

- a) Recursos para la implantación (memoria económica, financiación específica, apoyo económico de la administración estatal)
- b) Unidades de la Administración implicadas y su responsabilidad
- c) Criterios para la implantación del modelo (la reorganización de los servicios externos de orientación, asignación de centros adscritos a los departamentos de secundaria y de primaria, reclutamiento y recolocación de los profesionales de la orientación, formación de orientadores y profesorado tutor, etc.)
- d) Desarrollo de la implementación y calendario (existió fase experimental, y/o seguimiento)
- e) Difusión de las nuevas propuestas
- f) Algún aspecto a añadir por parte del entrevistado

3. Opinión-valoración del sistema de Orientación resultante del cambio

- a) Valoración general del sistema de orientación implementado a partir de 1998
- b) Adecuación a las necesidades del sistema educativo de Galicia
- c) Labor realizada por los diferentes servicios y profesionales

d) Coordinación de las distintas Administraciones dentro de la CCAA (educativa, sanitaria, servicios sociales, empleo) en la provisión de orientación)

#### 4. Satisfacción

a) Aspectos más satisfactorios en relación con la organización y funcionamiento de la orientación, y razones

b) Aspectos menos satisfactorios en relación con la organización y funcionamiento de la orientación, y razones

c) Reflexiones para tener en cuenta en el futuro inmediato

### **E2. Entrevista a la Directora General de Innovación y Ordenación Educativa a la Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.**

El objetivo de esta entrevista es recoger información de los responsable políticos en el momento de realización de la investigación.

#### *Guión*

Introducción: En 1998 El Decreto 120 y la Orden del 24 de julio regulan los servicios de orientación. La creación de departamentos de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria, la configuración de los servicios externos (de ámbito provincial, con nuevas especialidades), la dedicación completa de los orientadores, son algunas de las novedades que presenta la propuesta gallega.

- a) Valoración general de la configuración de los servicios de orientación
- b) Principales problemáticas o disfunciones a nivel de recursos humanos y materiales, a nivel organizativo y a nivel de las funciones que se realizan
- c) Medidas para resolver las problemáticas descritas
- d) Posible cambios de la estructura, funciones, etc. y características del mismo
- e) Algún tema a añadir por la persona entrevistada

## **2. ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS**

### **E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña**

El objetivo de esta entrevista es analizar las relaciones que existen entre los profesionales de los servicios sociales de base y los profesionales de los servicios de apoyo de los centros educativos.

### *Guión*

- 1.- Presentación por parte la entrevistadora
- 2.- Presentación por parte de la entrevistada
- 3.- ¿Qué relación existe entre el Centro Cívico de Monelos y los centros educativos de la zona ( CEIP, IES)
- 4.- ¿Qué funciones están vinculadas con las instituciones escolares?, en que temas de traduce esa relación y cómo se articula esa colaboración, puntualmente o de forma continuada, ante casos específicos...?
- 5.- ¿Con quien se realiza esa colaboración, con el Equipo Directivo, con los Departamentos de Orientación, con profesores específicos, o depende de la etapa educativa del niño o niña?
- 6.- ¿Cuales son para ti, las debilidades y fortalezas de esa relación?
- 7.- ¿Qué mejorarías de esa relación?

#### **E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientadores/as de Secundaria.**

El objetivo de esta entrevista es analizar las relaciones que existen entre los profesionales de los servicios sociales de base y los profesionales de los servicios de apoyo de los centros educativos.

### *Guión*

- 1.- Presentación por parte de la entrevistadora
- 2.- Presentación por parte del entrevistado
- 3.- ¿Qué relación mantiene el Departamento de Orientación con los Servicios Sociales de Oleiros, desde cuando y como se establece?
- 4.- ¿En que temas colaboran, que funciones tienen uno y otros?
- 5.- ¿Con que profesionales se establece la relación, hay acuerdos o convenios, o surge de forma espontánea?
- 6.- ¿Cómo valoras esa relación?
- 7.- ¿Para ti sería necesaria que los educadores sociales o algún otro profesional similar formara parte de los centros educativos?
- 8.- Si no es necesario, ¿cómo se deberían establecer esa relación para que fuese efectiva?

### **3. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE ACLARACIÓN**

Se han resuelto lagunas dentro de los datos puestas de manifiesto en dos momentos diferentes de la investigación. En primer lugar, tras la transcripción de las intervenciones provenientes de entrevistas a expertos y de los grupos de discusión y el primer avance en el análisis, se descubrieron cuestiones que necesitaban o bien aclaración o bien información complementaria. De ahí que se solicitase a informantes concretos dichos datos aclaratorios o complementarios. Esta invitación se le ha propuesto a seis informantes.

CE1: informante orientador/a de un EOE

CE2: informante trabajadora social de un EOE

CE3: informante orientador/a a de primaria de un CEE

- CE4: informante orientador/a representante de asociación profesional  
 CE5: informante asesor de orientación de un CEFORE  
 CE6: informante educadora social de una ONGs

#### 4. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE VALIDACIÓN

Después de las primeras operaciones de análisis de datos se han enviado las síntesis analíticas junto con las transcripciones a los participantes en los grupos de discusión con el fin de realizar su validación. Al grupo de discusión de tutor es/as se le ha enviado una síntesis integrada. De este proceso se han derivado una serie de aclaraciones, matizaciones y rectificaciones que han dado lugar al segundo grupo de comunicaciones electrónicas hasta un total de cuatro. Dichas matizaciones, aclaraciones o rectificaciones se han incorporado al informe.

- CEV1: tutor/a de primaria del grupo de discusión de tutor/a es/as (GD1)  
 CEV2: tutor/a de secundaria del grupo de discusión de tutor/a es/as (GD1)  
 CEV3: orientador del grupo de discusión de orientadores de secundaria (GD3)

#### 5. GRUPOS DE DISCUSIÓN

En los grupos de discusión se ha trabajado sobre la base de un guión proporcionado previamente a cada grupo vía correo electrónico y entregado de nuevo al comienzo de cada sesión. Aunque con esa pauta se ha procurado organizar las intervenciones, lo cierto es que se ha tratado de propiciar un clima de interacción que facilitase el intercambio de puntos de vista y experiencias. De modo que los temas se han ido enlazando de forma espontánea o inducida en función de la dinámica de cada grupo de discusión. El propósito buscado ha sido ofrecer a los participantes una oportunidad para construir un discurso más o menos compartido con respecto al cambio de modelo, al modelo resultante y a la satisfacción con él mismo

Se ha mantenido la previsión inicial de realizar grupos de discusión con tres tipos de audiencias diferentes: orientadores/as, técnicos y profesionales de la enseñanza. Pero en lugar de hacer los 5 grupos de discusión previstos inicialmente se han realizado 4. Esto es así porque los tres grupos de discusión que se iban a realizar al grupo de orientadores/as han quedado reducidos a dos. Inicialmente se tomó al pie de la letra la estructura organizativa del sistema de orientación y se planeó realizar un grupo por etapa en el caso de los servicios internos y otro grupo con profesionales de los servicios externos. Al comprobar, mediante comunicaciones personales, que la disponibilidad para el traslado de los profesionales de estos últimos servicios era muy reducida –hay que mencionar que tienen ubicación provincial- se optó por incluirlos en los grupos de discusión de los orientadores/as de Primaria y de Secundaria. Por tanto se han realizado cuatro grupos de discusión.

##### **GD1. Grupo de discusión con tutores/as de Infantil, Primaria y Secundaria**

*Composición:*

- Número: 7, (6 tutoras y 1 tutor)
- Perfil: 4 tutoras de secundaria, 2 tutoras de primaria, 1 tutor de infantil

Nombre	Código	Titulación	Etapas Especialidad	Experiencia Docente	Experiencia Tutor/a	Zona
--------	--------	------------	------------------------	------------------------	------------------------	------

Pilar. A. F.	TS1	Arquitectura Técnica	Secundaria Tecnología	12	7	Coruña Urbana
MªLuisa. C.G.	TS2	Lda. Biología	Secundaria Biología y Geología	23	20	Sigüeiro Rural
Alejandra D. B.	TP1	Maestra de Primaria Psicopedagogía	Primaria	25	23	O Burgo (Coruña) Metropolitana
Luisa D. G.	TS3	Lcd. Románicas	Secundaria ESO Gallego-Portugués	20	15	Coruña
Mª Antonia G. M.	TP2	Maestra de Primaria	Primaria	3 años en E. privada 12 años E. pública	6 años completos y algunos otros de sustitución	Cambados (Pontevedra) Rural
Begoña T. A.	TS4	Física y química	Secundaria Tecnología	12	6	Coruña
Gregorio V. V.	TI1	Maestro en Educación Infantil	Infantil	8	6	Coruña Urbana

### Temas

1. Valoración do papel do Departamento de Orientación e dos Equipos Específicos de orientación
  - (asesoramento na función titorial, na atención a diversidade, no ámbito metodolóxico e avaliación )
  - Cambios en relación coa etapa na que non estaban implantados os DO
  - Repercusións no exercicio das súas funcións como titor e no campo da atención a diversidade
2. Problemáticas ou factores que obstaculizan o funcionamento do Departamento de Orientación ou dos Equipos Específicos de Orientación
3. Propostas/demandas para a mellora do funcionamento dos DO e dos Equipos Específicos
4. A titoría : funcionamento, problemáticas no seu desenvolvemento e posibles solucións
  - a. Valoración da figura do titor e das súas funcións (importancia, necesidades que atende )
  - b. Funcionamento da titoría
  - c. Cambios que observa no desenvolvemento da titoría
  - d. Factores/problemáticas que obstaculizan o seu desenvolvemento e posibles solucións.

*Lugar celebración:* Sala de Juntas del Decanato de Fac. CC Educación

*Fecha:* 20 de noviembre de 2008

*Duración:* 4:30 – 7:30 h.

*Moderadoras:* Mar (presentación y descripción del procedimiento), Neves (coordina y supervisa el desarrollo de temas)

*Desarrollo:* llegada puntual, cubren la ficha de datos, piden refrigerio, presentación de los miembros del equipo y luego de los participantes, introducción sobre el procedimiento, comienzo animado, intervenciones moderadas, sólo una persona más tímida al hablar y algún problema para hacerse escuchar, tratan los dos primeros temas simultáneamente, con la llegada del café se abre la tarta, gentileza del Caurel, unos 10

minutos de descanso y vuelta a la discusión se trata el tema 3 por último se introduce el tema 4 por parte de Neves, cierre: agradecimientos, interesate para ellos el contraste entre etapas y despedida.

Plano dinámico: implicación en el tratamiento de los temas, intervenciones moderadas, no necesidad de estimular la participación, sólo se introducen el tema 3 tras la pausa y el tema 4, que es diferente de los anteriores puesto que les atañe directamente.

Plano temático: se han centrado en los temas a tratar, alguna disgresión por una tutora que volvía con insistencia hacia temas de control, evaluación de la labor que hace el orientador/a.

*Observaciones:* Captación mediante contactos personales, gravación en vídeo, inclusión en el código de la etapa y asignación de código numérico en función de la etapa.

## GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria

*Composición:*

- Número: 6, (4 orientadoras, 1 pt, 1 al)
- Perfil: Orientadoras de Primaria (4), especialista de AL del Equipo Específico (apoyo externo, 1), profesora de PT (1)

Nombre	Código	Titulación	Años Ex. docente	Años O/PT/AL	Tipología Centros	Puesto actual Años	Acceso
Mercedes.V. C.	OP1	Licenciada en Filosofía y CC de la Educación	28	6 de orientadora 7de PT 15 de AL	Centro Concertado ASPACE Centro de Educación Especial "Nuestra Señora del Rosario" Equipo Orientación Específico	Jefa de departamento de Orientación. Comisión de Servicios 4	Concurso de méritos Oposición secundaria Psicología-Pedagogía
Manuela Á. V.	ALEOE	PT AL Maestra de Primaria	36	7 de orientadora 17 de PT 9 de AL	CPR CEIP IES EPSA EOE CEE	Asesora Audición y lenguaje de del EOE 3	Comisión de servicios y concurso de méritos
Mercedes F. S.	OP4	Licenciada en Filosofía y Letras ( Psicología)	22	9 de orientadora	CEIP	Jefa del Departamento de Orientación	Concurso de traslado
Carmen F. N.	OP3	Licenciada en Psicopedagogía	21	8 de orientadora 13 de PT	CEIP	Jefa del Departamento de Orientación	Concurso de traslado
L. Sandra C. D.	PT	Maestra Licenciada en Psicopedagogía Doctora en	8	PT 4 en ESO 4 en Primaria	Titularidad Pública IES CPI	PT Primaria 8	Oposición

		Psicopedagogía			CEIP		
Manuela E. C. P.	OP2	Licenciada en Pedagogía: Orientación Escolar	36	8 de orientadora	CEIP	Jefa del Departamento de Orientación	Concurso de traslado

### Temas

1. Evolución dos servizos de Orientación no Ensino Infantil e Primario e razons, causas, criterios da mesma
  - Na estrutura
  - No modelo de intervención (educativo/clínico, colaborador/experto, interno/externo, preventivo/remedial)
  - Nas funcións
2. Evolución da titoría
3. Papel desenvolvido no deseño e implantación dos sucesivos servizos
  - información, formación recibida,
  - atención as súas demandas,
  - identificación/reconstrucción do modelo, das funcións
  - apoios para a implantación, etc
4. Valoración do sistema actual de orientación en relación coas necesidades dos centros e do sistema educativo gallego.
  - Na estrutura
  - No modelo de intervención (educativo/clínico, colaborador/experto, interno/externo, preventivo/remedial)
  - Nas funcións
5. Problemáticas ou factores que obstaculizan o funcionamento do Departamento de Orientación, ou dos Equipos Específicos de Orientación e a Titoría
6. Propostas/demandas para a mellora dos servizos de Orientación e a Titoría co respecto a:
  - O modelo e as funcións
  - A estrutura

*Lugar celebración:* Sala de Juntas del Decanato de Fac. CC Educación

*Fecha:* 28 de noviembre de 2008 *Duración:* 5:30 – 8:15 h.

*Moderadoras:* Mar (presentación y descripción del procedimiento), Neves (coordina y supervisa el desarrollo de temas)

*Desarrollo:* comienzo más o menos puntual (problemas tráfico), cubren la ficha de datos, piden refrigerio, presentación de los miembros del equipo y luego de los participantes, introducción sobre el procedimiento, comienzo animado, intervenciones moderadas, la prof. de PT más tímida al hablar y algún problema para hacerse escuchar, conversaciones por grupos de dos y tres. Se van tratando sucesivamente los temas sin descanso. Cierre: agradecimientos. Comentario final de la prof. PT sobre su realidad

*Plano dinámico:* implicación en el tratamiento de los temas, intervenciones moderadas pero dos personas hacen mayor uso de la palabra, no necesidad de estimular la participación, necesidad de dar la palabra a la prof. PT, realidad diferente de esta última por ubicación y experiencia (mucho menos y zona rural)

*Plano temático:* se han centrado en los temas a tratar.

*Observaciones:* Captación mediante contactos personales a través de una de las orientadoras, grupo social preexistente, gravación en vídeo, inclusión en el código de la etapa y asignación de código numérico en función de la etapa,.

### GD3. Grupo de discusión con orientadores/as de Secundaria

*Composición:*

- Número: 6
- Perfil: Orientadores/as de Secundaria (4) Orientador/a en Centro de Adultos (1), Orientador/a del Equipo Específico (apoyo externo, 1 especialista en Discapacidad Motórica)

Nombre	Código	Titulación	Ex. Docente Especialidad Etapa	Experiencia Orientador/a	Acceso Orientación	Tipología Centros	Puesto actual Años
Miguel C. A.	OEE1 80	Licenciadao en Filosofía y CC de Educación	18 en Secundaria 10 en Orientación 2 en EOE	10	Cambio de especialidade	FP IES	EOE: Discapacidade Motora 2 años y medio
Humberto M. F.	OS1 88	Licenciado en Psicopedagogía Doctor en Psicopedagogía	Secundaria, especialidad en Psicología y Pedagogía Geografía e Historia	9 8 en Proyectos Experimentales de Orientación	Oposición	Secundaria BEC FP	EPA 2
Mª Jesús L. F.	OS2 26	Magisterio Licenciada en Pedagogía	24 Educación Especial en primaria Audición y lenguaje en primaria Orientadora en secundaria	11	Oposición	Públicos	Orientadora 7
Ana T. J.	OS3 71	Licenciada en Psicología	10 Secundaria	10	Oposición	IES CPI	Orientadora 9
Alfonso V. B.	OS4 80	Maestro Licenciado en Psicopedagogía	11	11	Concurso-oposición	FP EPA Secundaria BAC	Jefe de Departamento de Orientación 11
Francisco L. P.	OS5 96	Magisterio Licenciada en Pedagogía	34 Educador Profesor Orientador	20	Oposición	Secundaria BAC FP	Jefe de Departamento de Orientación 12

*Temas*

1. Evolución dos servizos de orientación e da titoría no Ensino Secundario
  - a. Nas funcións e nos modelos de intervención
  - b. No apoio da administración
2. Valoración do actual modelo institucional de orientación (servizos de orientación e titoría )



- a. Estructura (servizos externos e departamentos de orientación, tutoría)
  - b. Modelos de intervención e funcións (educativo/clínico; colaborador/experto; preventivo/remedial)
  - c. Apoio da administración (formación dos implicados, dotación de recursos materiais e humanos, etc....)
  - d. Identificación/reconstrucción do modelo e das funcións do/a orientador/a e dos DO
3. Problemáticas e factores que obstaculizan o funcionamento do Departamento de Orientación, dos Equipos Específicos de Orientación e da Tutoría
  4. Propostas e demandas para a mellora dos servizos de Orientación e da Tutoría

*Lugar celebración:* Sala de Juntas del Decanato de Fac. CC Educación

*Fecha:* 1 de diciembre de 2008 *Duración:* 4:15 – 6:30 h.

*Moderadoras:* Mar (presentación, descripción del procedimiento, puntualiza temas) Neves (coordina el desarrollo de temas)

*Desarrollo:* comienzo más o menos puntual (problemas tráfico por mal tiempo), cubren la ficha de datos, piden refrigerio, presentación de los miembros del equipo y luego de los participantes, introducción sobre el procedimiento, comienzo animado, intervenciones moderadas, y algún problema para escuchar a uno de los informante por tono de voz bajo, conversaciones solapadas en temas conflictivos. Cierre: agradecimientos.

*Plano dinámico:* implicación en el tratamiento de los temas, intervenciones moderadas, una orientadora hace menos uso de la palabra, no necesidad de estimular la participación, impedir solapamiento de las intervenciones.

*Plano temático:* se han centrado en los temas a tratar incluyendo alguno inesperado, ej. Orientador/a con docencia, master de secundaria

*Observaciones:* Captación mediante contactos personales, del EOE no viene el coordinador por problemas de disponibilidad, conocimiento previo de alguno de los participantes, gravación en vídeo, inclusión en el código de la etapa y asignación de código numérico en función de la etapa.

#### GD 4. Grupo de discusión de técnicos

*Composición:*

- Número: 3, (2 inspectoras y 1 asesor de CEFORE)
- Perfil: 1 inspectora de Orientación Profesional, 1 Inspectora, 1 asesor de CEFORE, especialista en Orientación

Nombre	Código	Titulación	Etapa Especialidad	Experiencia Docente	Otros datos
Magdalena	INS1	Maestra Doctora en Filosofía y CC.EE	Inspección Educativa 2	18 Educación Primaria 1 en EPSA 8 en Educación Secundaria	Asesora de orientación profesional 8 años
Elena	INS2	Doctora en	Inspección	Profesora	12 años

		Filosofía y CC.EE	Educativa 13	de Primaria Profesora de Secundaria EPSA	como directora de los EPSA y coordinadora del EOE
Gerardo	A1	Maestro y Licenciado en CC.EE	Secundaria Orientador 9	10 PT	Asesor CFR orientación-integración 10 años

### Temas

1. A evolución dos servicios e da estrutura de sistema de orientación e valoración da súa resposta as necesidades do sistema educativo gallego: pros e contras
2. Papel xugado na xestión dos cambios no sistema de orientación e a súa responsabilidade nas medidas concretas como:
  - a) Criterios de reorganización dos servicios externos de orientación
  - b) Criterios de asignación de centros adscritos os departamentos de secundaria e de primaria
  - c) Reclutamiento e recolocación dos profesionais da orientación
    - Nos Departamentos de Primaria
    - Nos Departamentos de Secundaria
    - Nos EOE
    - Adscripción a especialidade de orientación
    - Recolocación dos especialistas dos EPSAs e dos orientadores dos PEO.
  - d) Formación de orientadores
  - e) Formación de profesionais da enseñanza como tutores
3. O desenvolvemento das funcións e a apropiación dos valores do modelo institucional de orientación
4. Os apoios políticos, institucionais, etc, as oposicións e obstáculos e a atención as demandas e expectativas dos profesionais e a comunidade educativa
5. Propostas para o futuro

*Lugar celebración:* Sala de Juntas del Decanato de Fac. CC Educación

*Fecha:* 2 de diciembre de 2008 *Duración:* 4:30 – 6 h.

*Moderadoras:* Mar (presentación, descripción del procedimiento, puntualiza temas), Neves (coordina y supervisa el desarrollo de los temas)

*Desarrollo:* llegada puntual, cubren la ficha de datos, no hay refrigerio, presentación de los miembros del equipo y luego de los participantes, introducción sobre el procedimiento, comienzo pausado y desarrollo también muy pausado, no hay interrupciones ni solapamientos, es el grupo de discusión de duración más corta no hay.

Plano dinámico: tratamiento de los temas muy controladamente, intervenciones moderadas, necesidad de estimular la participación sobre cuestiones valorativas, diferencias de discurso entre inspectoras (por el saber que tienen y que les reconoce el asesor) y el asesor (recalca que es su opinión).

Plano temático: se han centrado en los temas a tratar, se les hacen preguntas sobre temas aparecidos en los grupos de discusión previos.

*Observaciones:* Captación mediante contactos personales, grabación en vídeo, el asesor de orientación del CEFORE de Lugo no puede venir por condiciones climatológicas adversas. El número reducido, el conocimiento previo de los participantes y el estatus de las inspectoras condicionan la interacción.

## **ANEXO II. TRANSCRIPCIONES**

### **1. ENTREVISTAS A EXPERTOS**

#### **E1. Entrevista realizada al exconselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, responsable del cambio de modelo en 1998**

##### **ENTREVISTADORA.-**

Vamos a comezar coa entrevista, como sabes esta entrevista vamos a utilizar a información para unha investigación, que realiza o CIDE

**EX CONSELLEIRO.-**  
O CIDE?

##### **ENTREVISTADORA.-**

Si, é o CIDE, onde se pretende facer un estudo dos sistemas de orientación, naquelas comunidades que optaron por modelos diferentes os que se prantexaba na LOXE, entonces basicamente o obxectivo é coñecer o que a túa opinión e valoración sobre o sistema de orientación galego, cales foron os factores que se tomaron en conta a hora de optar por esta proposta?, os aspectos, os elementos que se tiveron en conta a hora de implantalo?e tamén un pouco o que é o modelo resultante

**EX CONSELLEIRO.-**

Farasme chegar os resultados!

##### **ENTREVISTADORA.-**

Si, si por suposto. Vamos a pasar os resultados, vamos a mandarche o informe que fagamos en relación do que dis ti na entrevista

**EX CONSELLEIRO.-**

Calquera outras publicacións que teñas alí, que che deixen a dirección, sempre estou pedindo e cando teño a oportunidade de contactar con xente da universidade, agradezo moito que me mandades porque me ten o día

##### **ENTREVISTADORA.-**

Vale , non vai haber problema ningún, vas a estar ben informado e vas dispor de tódolos informes. Eu empezaría preguntándoches, como caracterizas a proposta galega de orientación e cales consideras os aspectos máis novedosos en relación o que están facendo no resto das comunidades autónomas?

**EX CONSELLEIRO.-**

Bueno, vamos a ver, a proposta nosa ten unha característica (0.2) moi destacable, sobre todo no seu momento, que foi coma ti sabes, que foi pasar de unha orientación enfocada inicialmente con carácter externo a unha orientación enfocada con carácter interno. Supoño que ti recordas, a pesar de que queda bastante lonxano, cando nacían os servizos de orientación externos aos centros docentes, na década dos 70, fíxate do que estou falando, estou falando da aplicación inmediata da famosa Lei Xeral de Educación, que nese sentido fora unha lei bastante avanzada ademais, e dentro da situación e do contexto político no que estaba a Lei Villar Palasí, foi unha lei moi atrevida, o que lle fallou a Lei Villar Palasí, foi o que falla no noso país constantemente o financiamento, que era o segundo título da lei, que era Lei Xeral de Educación e financiamento da reforma

#### **ENTREVISTADORA.-**

Aha!

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Entón nos anos 70 nacían uns servizos de orientación que logo cando eu entraba na inspección, se chamaban os famosos (SOEE/SOEF), non sei si te acordas?, que eran os servizos de orientación escolar educacional. Estaban formados por unha serie de profesionais externos aos centros docentes onde había dende psicólogos, pedagogos, logopedas, axudantes sociais, etc asistentes sociais, e este modelo foi o que comezou a imperar, foi aumentando, foi aumentando e de iso pasouse os chamados EPSAS, os equipos psicopedagóxicos de apoio, que estaban ubicados nas capitais de provincia e logo foi progresivamente aumentando o seu número e foron ubicándose en lugares de menor poboación, por exemplo cando eu entraba na inspección, no ano 82, hai agora 26 anos, nós estabamos compartindo piso en Burela, na Costa de Lugo, a inspección, co Servizo de Orientación Escolar Educacional formado por catro profesionais que compartíamos, repito piso e atendíamos toda a Mariña de Lugo. Bueno, eu vivín como profesional do ensino, primeiro como mestre, segundo como director e terceiro como inspector, eu vivín o funcionamento dos servizos de orientación externos aos centros e teño que dicir que traballaban de marabilla, había uns profesionais boísimos e había unha orientación que estaba sendo, bueno pois moi aproveitable nos centros, pero os equipos de orientación ían medrando cada vez máis, había cada vez máis demandas, porque claro se os había nunha provincia como era Lugo, en Burela, en Lugo e en Monforte, despois empezábanse a demandar servizos en noutros sitios máis.

Segundo, había un problema clarísimo que era o dos desprazamentos e o do movemento destes profesionais en longas distancias quilométricas, porque claro da Costa de Lugo, tres, catro, cinco orientadores tiñan que atender, non recordo daquela, pero podían ser tranquilamente ó redor de 100 centros ou máis, entón, estouche facendo un pouco unha situación de contexto, cando eu entro, asumo a responsabilidade de dirixir a Consellería de Educación, atópome con que estaba proxectado un, enriba da mesa, un sistema de orientación que era reforzar os equipos picopedagóxicos dos que estou falando é continuar na liña de, dalgunha maneira de atención da orientación externa, pero naquelo publícase, publícase non, xa estaba en vigor, empeza a entrar en vigor a LOXE, e a LOXE crea:

1º os departamentos de orientación en secundaria e creaba a especialidade dentro do corpo de profesores de secundaria de psicoloxía pedagoxía, co cal estaba claro que esta lei o que estaba apostando por unha orientación incluída centro do propio centro docente, que ata ese momento non se contemplara, non había profesionais no centro docente, ENTÓN NÓS na Consellería, empezamos a ver como se podería chegar a unha

situación que compaxinase (0.2) o que esixía a LOXE coa situación que tiñamos. A LOXE era inevitable crear os departamentos en secundaria e crear unha especialidade de psicoloxía pedagoxía que se chama que ten co mesmo rango e a mesma categoría co profesor de matemáticas, co profesor de bioloxía, co profesor de latín, son membros do corpo de ( ). Nós tiñamos, polo tanto progresivamente a convocar estas prazas de secundaria e o mesmo tempo tiñamos que ver que facíamos con estes servizos externos e chegamos a unha conclusión, si potenciabamos as dúas cousas íamonos a meter nun problema moi grande, porque íamos a ter profesionais da psicoloxía e pedagogía dentro dos centros docentes e profesionais fóra dos centros docentes có mesmo rango e isto ía a xenerar, primeiro, moitísimos gastos porque tiñas que cubrir moitísimos postos nos centros docentes, e segundo, ía a xenerar un problema gordísimo de coordinación, porque ti tiñas o mesmo profesional nun centro docente, como psicólogo ou pedagogo do Grupo A, e ese mesmo profesional o tiñas fóra, ubicado nun espazo físico distinto ao centro docente e ademais con unhas connotacións problemáticas, porque ti sabes, non sei si eres mestra si exerceche no mundo non universitario, pero no mundo non universitario toda aquela persoa ou profesional que ben de fóra do centro docente é mirado cuns ollos de recelo, non nos enganemos. Quen clasicamente entra nun centro docente que ven de fóra é a inspección, calquer outro profesional que entre e me refiro do mundo educativo é mirado con uns ollos de lonxanía, de distancia e isto daba lugar, baixo o noso punto de vista a un problema importante que era, bueno pois o feito de ter duplicados uns servizos, e nese momento foi cando nos prantexabamos a posibilidade de crear un sistema que fose fundamentalmente unha orientación no propio centro docente, apoiada por superespecialista externos, pero superespecialitas para casos moi concretos e para actuacións moi concretas, pero nunca moitos especialistas para duplicar funcións, se non definidas claramente.

NESE MOMENTO, en Galicia había aproximadamente, cando eu asumín a Consellería,

#### **ENTREVISTADORA.-**

Estamos falando de que ano?

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Estamos falando do ano 1996, concretamente de maio – xuño do 96, contando agora 12 anos e pico, entón nese momento tiñamos en Galicia, aproximadamente non o sei de memoria, uns 16-17 equipos psicopedagóxicos de apoio en toda Galicia e tiñamos uns 140-150 profesionais da orientación en Galicia, o prantexamento que fixo a Consellería de Educación foi o seguinte, nosoutros, foi un razoamento que eu me acordo perfectamente as voltas que lle demos, nosoutros temos 140 profesionais orientadores, estou incluíndo psicólogos, pedagogos, picopedagogos, especialistas en audición e linguaxe e maxis-, e como se chaman?

#### **ENTREVISTADORA.-**

Traballadores soc-

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Traballadores sociais, e non sei se me queda algún profesional máis?, eu creo que neste momento non me queda ningún máis de aqueles momentos, ben, entonces, si que os logopedas son os especialistas de audición e linguaxe, entonces en Galicia, dixemos a onde queremos ir?, primeiro no número de profesionais e que camiño queremos seguir. Ben, si nosoutros poñiamos ( 0.3) un responsable de orientación en cada instituto, como

dalgunha maneira esixía a LOXE, porque isto é a xente, cando tivemos as críticas durísimas que tivemos contra este sistema, e nosoutros dicíamos non pero é que nós os profesionais en secundaria, dentro do centro docente, non somos nós quen inventamos esa figura, está na LOXE, e polo tanto se queremos poñer eses profesionais que tiñamos en Galicia, automaticamente pasamos en número redondos a uns 300 profesionais en aquel momento porque había 300 institutos, nos cales había que pensar nunha nova figura que tamén creaba a LOXE, que foi unha lei moi positiva, que era o especialista en FOL, formación orientación laboral, que tiña unha transcendencia para min decisiva, porque non nos enganemos ENTREVISTADORA, o problema da orientación e por falar con máis deteñemento ao longo da charla, para min o problema da orientación en Galicia e España, sigue sendo a coordinación efectiva entre a orientación escolar e profesional, non nos enganemos!, tívose moitos achegamentos, servizos de orientación no seu momento escolar e vocacional non entraba para nada o profesional, despois sabes que se foi nos equipos psicopedagóxicos intentando un achegamento a vía profesional, pero non está e non funcionou neste país a coordinación como funcionou outros países coma Alemaña que ti sabes perfectamente, entón, tiñamos que pasar de 140 a 300 inmediatamente, pero nese momento nosoutros o razoamento que facíamos era, estes 300 van a estar nos institutos, os que se chaman hoxe IES, de secundaria, ben e os centros de primaria?( 0.3) que pasa cos centros de primaria? Nosoutros tiñamos dúas solucións: unha era, que os IES vaian polo seu lado con un responsable de psicoloxía e pedagogía do corpo de secundaria e con un departamento e polo tanto a secundaria que da aquí e como soluciono o problema da primaria?, continúo con Equipos Psicopedagóxicos de Apoio e estes equipos psicopedagóxicos demanden os centros de infantil e primaria, as escoliñas, etc, etc, eu nas moitas e moitas reunións que tivemos de traballo, nas cales eu participaba, a pesar de non ter tempo porque eu era Conselleiro é o meu papel era un papel de tipo político, claramente político é un cargo que me esixía unha presenza permanente no parlamento, unha presenza permanente en distintos foros que me resultaba moi difícil entrar no que podíamos chamarlle claramente cuestións técnicas, isto non é unha cuestión técnica que para min era preciosa por ser un profesional do ensino, pero que me roubaba un tempo terrible porque eu me teño pasado co meu equipo horas e horas, normalmente polas tardes e incluso fines de semana debatendo isto, e eu participaba como un profesional máis non coma Conselleiro, eu escoitaba a xente as propostas e dicía bueno, pois vamos a tomar unha decisión dende o punto de vista técnico e logo hai que ver se esas decisións dende o punto de vista técnico se poden levar adiante dende o punto de vista político e cando digo político, digo fundamentalmente económico, porque o problema da política é un problema da economía.

Entón, eu dicíalles a xente, vamos a ver se temos un modelo claro para secundaria aquí temos outro modelo para primaria, pero entón o modelo de secundaria, inevitablemente vai a ser un modelo interno, porque si estamos dicindo que a LOXE crea a figura do profesor de psicoloxía – pedagogía, dos expertos de psicoloxía – pedagogía do corpo de ( ps) metido nun centro, aí claramente vai haber unha orientación interna, bien, esa orientación vai a estar centrada no centro, en primaria non había profesionais da orientación dentro do centro, nin estaban previstos na LOXE, vasmе seguindo?

**ENTREVISTADORA.-**

Si, si

**EX CONSELLERIO.-**

Co cal tiñamos que coller os equipos específicos de apoio, amplialos se era necesario e poñelos a actuar. Que estabamos facendo?, dúas redes de orientación diferentes, unha interna ao centro e outra externa con unha particularidade, que a actuación externa como che acabo de dicir fai un momento ten moitos problemas porque eran uns profesionais que estaban fóra do centro docente o estar fóra do centro docente o contacto có titor, o contacto có alumno e o contacto co profesorado en xeral era un contacto esporádico, sometido a unha norma moi eh, eh moi dependente do azar, e dicir con unha planificación pero non no día a día, é dicir eu son orientador, teño o meu despacho fóra, vou de visita a un centro, falo co titor, falo cos profesores, e logo mézome no centro de traballo a elaborar unha serie de documentos e podo pasar unha semana fóra do centro docente, e o centro se unha semana ten un problema ten que esperar a seguinte visita miña. Isto deu lugar a unha serie de opinións e prantexamentos pero nosoutros, teño que ser sincero e non sei se debo seguir con este discurso que che estou dando porque é centrar o tema

#### **ENTREVISTADORA.-**

SI, Si

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Nos tiñamos un problema moi grande que non era un problema de carácter de orientación pura e dura, se non que era un problema duns profesionais que estaban acostumados a unha situación que consistía en estar fóra do centro docente, desvinculados do día a día do centro, do día a día do alumno, do día a día do (profesional) estaban fóra e iso xenerou as expectativas profesionais que defendían os profesionais 140- 150 e defendían os sindicatos, porque os sindicatos defenden sempre, normalmente defenden unha situación consolidada de profesional vai a defender, eu non digo que estivese nin equivocada nin acertada o único que digo e que nos metíamos nunha duplicación de servizos e facíamos unha discriminación automática, que era secundaria orientación interna, primaria orientación externa, entón, eu e ademais teño que dicir sinceramente fun un dos principais protagonistas a nivel nos político e tiña a responsabilidade e a fin de contas era o que ía a sacar adiante cando se sacou o decreto porque era a miña obriga pero eu a nivel técnico patexeille a toda a xente un sistema interno para todos, potenciamos a orientación a nivel interno, coidado! Non descarto a interna, pero a externa verémola despois, primeiro vamos a potenciar a interna, claro eu vou a dicir unha cousa o que non se deu conta a xente, non sei se dará conta, tampouco pretende que se de conta, porque normalmente os que pasamos por un posto político de responsabilidade, teño que dicilo con sinceridade, nunca se recoñece o pouco ou o moito o bo que fagas, en cambio váiseche a criticar enseguida o moito ou pouco que fagas mal e eu teño que ser sincero, tiven erros, na miña etapa de Conselleiro, pero creo que o modelo de orientación foi un modelo tan ben elaborado, que varias comunidades autónomas viñeron aquí a Galicia viron o modelo e implantárono nas comunidades autónomas como o sistema mixto interno-externo. Pero vouche a dicir unha cousa, o que non se da conta a xente e que para min era moito máis fácil dende o punto de vista político, ceder a presión de 140-150 profesionais, e manter o sistema interno primaria, externo primaria

#### **ENTREVISTADORA.-**

Porque unha das oposicións entón que vos encontrastes coa reconversión de servizos externos en internos en primaria foi a oposición dos profesionais e dos sindicatos

**EX CONSELLEIRO.-**

Total!, oposición total e frontal ata o punto que eu pódoche dar, se por casualidade os queres para a investigación é interesante, eu pódoche dar un dossier periodístico que empeza aproximadamente cando nós sacamos este tema a luz pública aproximadamente, debeu de ser, debeu de ser, en setembro do 96 aproximadamente o decreto sabes que é de agosto setembro do 98, o decreto de orientación, aproximadamente, entón estamos falando do 96 o 98, máis o que codeou o decreto dende que entrou ata o 99, pódoche falar de 3 anos onde hai unha permanente sistemática presenza nos periódicos de toda Galicia, permanentemente e sistemática, hostigando a consellería, con unhas e incluso de artigos de opinión de profesores de universidade, bueno de un concreto, criticando absolutamente dunha maneira irracional sen xustificar un modelo de orientación, movidas sindicais de todo tipo, eu díxenlles aos sindicatos, díxenlles

**ENTREVISTADORA.-**

As reivindicacións dos sindicatos en que consistían?

**EX CONSELLEIRO**

Consistía no seguinte, eles non querían que baixo ningún concepto que os profesionais da orientación que estaban nos equipos psicopedagóxicos, e non querían eles tivesen que pasar ao centro docente

**ENTREVISTADORA.-**

Defendían un pouco as función que viñan defendendo de carácter externo

**EX CONSELLEIRO.-**

Bueno, as funcións? Ían ser as mesmas externas que externas, defendían a, a, vamos a polo entre comillas “o abandono da tiza”, defendía a situación de abandono da tiza duns profesionais que se desvincularon do centro docente e que estaban fóra, entón o estar fóra non pertencían o centro docente, entón o centro docente cando recibía uns profesionais externos, recibíaos como unhas persoas alleas, que viñan a verche un neno, repítoche, un día o centro e ao mellor non podían volver ata un me ou dous, por razóns de, alguén podía dicir, bueno ampliamos os equipos de orientación específicos, perdón os EPSAS, pero eu díxenlles, pero vamos a ver eu estou disposto a ampliar os EPSAS pero o que non estou disposto é a ampliar os EPSAS poñendo máis profesionais en locais externos onde me van a pedir fotocopiadora, material de todo tipo, gastos de todo tipo, persoal subalterno, e vamos a poñer, a triplicar ou cuadruplicar os equipos psicopedagóxicos e facer unha rede externa que nos vai a custar unha burrada e vaia seguir desvinculada do centro docente.

**ENTREVISTADORA.-**

Por que claro, unha das cuestións polas que apuntabades eran un pouco as disfuncións que detectabades no funcionamento dos EPSAS como unha actividade externa, pouco vinculada co que é a actividade educativa do centro, entón o que queríades era potenciar esa maior vinculación e relación coa función orientadora

**EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver ENTREVISTADORA, non sei se me faia a memoria porque eu non me puxen estes días, desde que me dixeches ti o tema porque non tiven tempo, pero eu creo que era o artigo 60 da LOXE, si porque o levo repetido tantas veces o artigo 60 da LOXE, que dicía que a orientación será concibida coma un aspecto docente, dicíao



claramente a LOXE, podemos velo despois, non recordo como era exactamente o artigo por aí estaba. Pero dicía a orientación, si a orientación é concibida dende os punto de vista fundamentalmente docente, ti o que tes que ter é o titor que é unha figura fundamental e o orientador no centro, PERO É QUE ADEMAIS, a propia LOXE en secundaria falaba dos profesionais de psicoloxía e pedagogía, e aquí ven agora, veñen agora dúas variable máis que che quero contar, unha variable é a seguinte: Galicia e España os mestres afortunadamente , así como nos anos que non nos tocaron vivir nos anos 40 -50, os mestres que tiñan unha carreira universitaria eran moi poucos, por razóns obvias de dificultades económicas e de momentos difíciles de este país, en canto chegou a década dos 70, por exemplo ou incluso algo antes, e se crearon en Santiago a famosa facultade de Ciencias da Educación que no seu momento, desglosándose, a Xeografía e a Historia por unha banda, a Filoloxía por outra e a Filosofía e as Ciencias da Educación por outra, que inicialmente estaba todo o conxunto coma fixen eu, que ti iso xa non o fíxeche, e despois desglosándose ata dividirse en facultade de Ciencias da Educación, que por certo crecina eu, a facultade Psicoloxía e a facultade de Filosofía, ben pero a partir dos anos 60 e pico 70, a facultade de Ciencias da Educación, nacía no ano 73, coa especialidade de Pedagogía en Santiago, ben a partir de ese momento a maior parte dos mestres, ben pola universidade a distancia ou ben por esta universidade de Santiago, moitos deles empezaron a facer pedagogía, e cando eu collín a consellería no ano 96, fixemos un estudio e atopamos que había mais, eu non sei se eran 1000 ou 2000 profesionais do ensino en primaria que eran licenciados en Psicoloxía ou Pedagogía, que estaban infrautilizados, porque eran profesionais que estaban dando clase na súa aula evidentemente tiñan unha formación digamos nas materias correspondentes que é a que se adquiren en maxisterio máis a psicolóxica e pedagóxica que se adquire na facultade, pero eran persoas potencialmente boísimas para a orientación, co cal nos propios centros ( xermolo ) dunha orientación, entonces eu dixen, vamos a ver estes profesionais téñeno negro porque a solución que teñen é ir a oposicións para secundaria, para psicoloxía – pedagogía, si queren, pero a secundaria van a entrar 300, eu creo que xa tiñamos daquela eu creo que xa estaban rozando os 2000, unha cousa así os que había en Galicia, non recordo a cifra, entonces foi cando nosoutros comezamos a prantexarnos o seguinte: por qué razón non creamos un sistema de orientación igual que en secundaria que non o contemplaba a LOXE, interno en primaria?, e vouche dicir unha cousa e dígoo sinceramente eu tiña moito máis fácil coller os equipos psicopedagóxicos que eran 140, contentar os sindicatos como pedían e pasalos a 200, custábame catro pesetas naquel momento quedaba ben politicamente, non tiña ningún follón, porque o que eu estaba facendo era prantexando crear os departamentos de orientación en primaria e iso íame supoñer pasar ese número de 140 en moi pouco tempo a 700- 800 profesionais, non a 300, a 700 - 800, e ti multiplica o soldo de un profesional e meter, claro meter 700 - 800 era metelos a maiores dos centros de primaria, o soldo de un docente sabes cal é, multiplicado por 700 – 800 era unha locura, que de feito foi así, entón, houbo unhas presións terribles, houbo intervención no parlamento o día 7 de maio do 97, tiven que defender unha pregunta no parlamento contestala de iniciativa do PSOE, onde se me preguntaba exactamente, non preguntaban, teño a pregunta, podo darcha, NO PREGUNTABA, como pensaba a Consellería de Educación potenciar a orientación , organizar a orientación en Galicia?, o cal baixo o meu punto de vista era un erro total, o que preguntaban era POR QUÉ RAZÓN a Consellería de Educación suprimía os Equipos Psicopedagóxicos? esta era a batalla, a Consellería non suprimiu os Equipos Psicopedagóxicos, o señor estaba fóra do centro docente facendo a orientación e pasaba o centro docente e de feito era un profesional do ensino.

Entón, que fixemos, por resumir xa, dándolle moitas voltas o tema, chegamos a unha, bueno, estudámos como estaba a orientación en Europa, recordo, non tiven tempo de repasalo e tampouco teño quizais documentación, fixemos un estudio a fondo de como estaba a orientación en tódolos países europeos, os países Nórdicos, os Países Baixos e países como Portugal, Grecia e Irlanda etc, tiñan un sistema claramente centrado no propio centro docente, maioritariamente centrado a orientación no centro docente e logo había uns países como Inglaterra, como Francia, como Italia que tiñan sistemas mixtos, orientación dentro do centro docente, con, este, orientación externa. En Inglaterra había os famosos, como se chamaban, apunteino por aquí, que era un profesional moi interesante ( os cavers officers), que son os orientadores profesionais ou vocacionais externos que había, entonces vimos que en todos os países europeos había, unha orientación interna e unha orientación externa, entonces nosoutros prantexámoslle os sindicatos e pratexamos vamos a facer unha orientación interna ou externa, PERO que quede claro que a Consellería de Educación, é aquí ven o principal, o clave do nosos modelo, vai optar por darlle preferencia a orientación interna, e por qué? Porque queremos que os profesionais estean no centro, formando parte do claustro, vinculados ao centro, entonces nas moitísimas discusións que houbo, houbo alguén que dixo, señor conselleiro, entonces vostede estará de acordo que igual que ten os orientadores externos sen docencia, fóra da aula, os que vaia a meter agora no centro docente tamén os fará sen docencia?, por suposto, si eu non teño ningún interese, aquí parécese, daba a impresión de que o conselleiro está tratando de ir contra os profesionais, no! , o conselleiro está tratando de que o profesional sexa o mesmo pero cambialo de ubicación, vinculalo ao centro docente e AUMENTALO, temos 140 vamos a pasalos a 800, cada centro de primaria vai ater o seu departamento de orientación,

**ENTREVISTADORA.-**

Mira! Entón o criterio este, porque tamén é novidade en relación có modelo galego, os orientadores non teñen carga docente, que foi froito da presión?

**EX CONSELLEIRO.-**

No, no

**ENTREVISTADORA.-**

Xa tiñades pensado previamente?

**EX CONSELLEIRO.-**

No, no, tiñámolo, vamos a ver, a razón e esta, cando, non foi froito da presión se nos que se nos dixo, vamos a ver, vostedes teñen 140 orientadores externos en Galicia, desvinculados do centro docente que non teñen docencia, vostedes queren que este modelo funcione? que os orientadores funcionen?. Contestación nosa, os orientadores como profesionais funcionan, funciona o modelo, razoamento, por qué non funciona o modelo? Porque teñen que estar no centro docente, se teñen que estar no centro docente se funcionan os profesionais coas mesmas características e co cal van a estar sen docencia.

Eu defendino dende o primeiro momento, que conste que iso

**ENTREVISTADORA.-**

Era unha das reivindicacións que facían en todo caso, ao final un pouco do (progreso)

**EX CONSELLEIRO.-**

Tamén o pediron o de non ter docencia directa, eu ese problema, ese tema non o dubidei nunca, mira eu vou a ser sincero, eu no que dubidei moito, bueno eu intentei chegar a un acordo cos sindicatos, teño que ser sincero, eu acababa de entrar de conselleiro, estaba nunha fase de novato, ademais non era unha persoa con antecedentes en postos de esa responsabilidade nin políticos, estivera como Director Xeral, como che dicía agora, entón tampouco tiña moita experiencia neste sentido. Se houbese sido uns anos mais tarde houbese chegado a un acordo cos sindicatos, seguro, porque os sindicatos a min a nivel persoal dixéronme que a aposta que estaba facendo dende o punto de vista de persoal era unha aposta de un custo impresionante, ti ten en conta que eu pasaba, por dicilo claramente, nun prazo razoable, que foi así de 140 profesionais a 700 – 750, multiplicaba isto por 6, iso quere dicir, por poñerche un exemplo ademais que eu o recordo, en ese momento 140 profesionais da orientación, supoñendo que daquela cobrase ó ano un profesional, poñámoslle brutos 3.000.000 millóns de pesetas, 3x 4 son 12, 3x1 é 3 e 1 son 4, 420 millóns de pesetas, por poñerche un exemplo, pasaban a ser 800 en números redondos x 3 pasaban a ser 2.400 millóns de pesetas, pasabamos de 420 millóns a 2.400 millóns

**ENTREVISTADORA.-**

O salario dos membros do EPSAS é semellante ao que teñen os que teñen os mestres que ocupan postos de orientación?

**EX CONSELLEIRO.-**

Agora che explico iso, porque require unha explicación máis en detalle, termínoche isto, entonces, nós os sindicatos dixéronme, pero se nosoutros realmente esta aumentando, estamos aumentando, colocando a licenciados, porque agora vouche a explicar outra cuestión que é de tipo moi técnico, que vas a ver que é moi fácil de entender. Consecuencia, nosoutros, do que nunca estiven convencido, nunca o principio, e coma min máis membros da consellería, do meu equipo, e que fose necesaria unha orientación externa, é dicir eu era partidario de profesionais de psicoloxía e pedagogía da orientación metidos no propio centro, os FOL, que implantaban os centros de FP a LOXE, os psicólogos e pedagogos que implantaba a LOXE na secundaria e en primaria creabamos a figura do orientador, agora che explicarei porque tiñamos que ter moito coidado con tema da licenciatura, xa o coñeces me parece, bien, pero eu non cría que foxe necesaria unha atención externa porque eu entendía que problemas específicos, como poden ser, problemas de tipo motóricos, problemas de trastornos da conduta, problemas de audición e linguaxe, resólvense con profesionais ubicados no propio centro, pero aí comezaron a convencerme dunha cousa que é a seguinte, os profesionais psicólogos e pedagogos que están no centro son moi xeneralistas, e están atendendo casos de todo tipo, a orientación es xeral é un traballo moi xeneralista, teñen que atender a un síndrome de down, teñen que atender a un problema de trastorno de conduta, que teñen que atender un problema de retraso mental acusado, etc, etc, en cambio hai temas moi puntuais, como poder ser, ademais é un tema clarísimo de educación especial, como pode ser a sobredotación, como pode ser a orientación familiar, como poden ser por exemplo os trastornos xeneralizados do desenvolvemento, estes problemas e outros máis dicíanme que non os podía atender ben o profesional do centro, e que lle viña mellor un apoio externo, entonces dixen moi ben, fagamos unha cousa, é aí foi

**ENTREVISTADORA.-**

E esas suxerencias de onde viñeron? dos asesores que tiñas?, do grupo técnico?

### **EX CONSELLEIRO.-**

Si, si, do grupo técnico da consellería, ten en conta unha cousa, o grupo técnico da consellería, que hai que dicilo moi claramente había dous ou tres persoas que foran orientadores, e había xente de primaria, de secundaria, a parte non estou falando dos altos cargos da consellería, estou falando do equipo técnico e asesor, orientadores, tiñamos todo tipo de xente, e tiñamos opinións, o único que había aquí é que 140 profesionais da orientación non querían volver ó centro docente, entón nosoutros dixémoslle, nosoutros facemos o seguinte aos profesionais da orientación nosoutros permitímoslle, vamos a ver , primeiro remato o que che estaba dicindo.

Entón a nivel externo, que podemos facer? E eu díxenlles, a nivel externo eu non quero grandes estruturas, por que o que pedían eles, e que os equipos psicopedagóxicos todos continuasen funcionando a nivel externo, pero é que saíamos de Guatemala e metíámonos en Guatepeor, porque íamos a ter xeneralistas fóra e xeneralistas dentro e eu o que quería era superespecialistas, e para superespecialistas de apoio a min chegábanme para Galicia, 15-20 persoas, entón saíu a idea de, idea que propuxen eu, de crear os apoios externos únicos en cada provincia, e naceu a figura do que se chaman EOES, equipos de orientación específicos, nome que saíu ademais de aquelas reunións, e defendíamos de crear un equipo a nivel provincial, capital de provincia e que apoia a nivel externo, isto economicamente lévase ben porque hai un diñeiro racional para desprazamentos, están ubicados nas delegacións, e o resto de orientación funciona a nivel dos centros. Entón chegamos a unha conclusión, o resumen: acción externa catro equipos de orientación específicos, acción interna departamentos de orientación nos institutos e creación dos departamentos de orientación nos CEIP, isto era completamente novo en España, non había ningunha experiencia de ningún caso de creación dos departamentos nos centros de primaria, entón dicíamos crear isto, pero aquí veu un problema novo que foi o seguinte, non sei se sabes, si tiñas coñecemento, que cando se crearon os EOE e xa cando se crearon os SOE, os que entraron neles, foron mestres os que se lles pedía o título de licenciado en psicoloxía, pedagogía, etc, cando empezaron a traballar e tiñan un pequeno complemento, eles pertencían o corpo B, sabes o que quere dicir o corpo B?

### **ENTREVISTADORA.-**

Si

### **EX CONSELLEIRO.-**

Corpo de funcionarios que na oposición esíxese título medio, o de mestre, pero sen embargo estaban desempeñando funcións de grupo A porque de lles esixía unha licenciatura. Buscaron un bo avogado e foron por vía xudicial e gañaron un recurso e recoñecéuselle o grupo a SOLO a efectos de orientación , é dicir, na súa función, eles non eran do corpo de secundaria pero eran grupo A e cobraban como grupo A, razón demais para que nós lles ofertamos a súa integración nos institutos, a súa integración nos centros de secundaria, e nosoutros o que fixemos foi, chegar a un acordo con eles, para integralos no corpo, NO CORPO de profesores de secundaria, e pasar a ser xefes de departamento aquí, bueno houbo un lío tremendo, non querían, o fondo da cuestión era, está todo recollido na prensa, teño o dossier imprímeseche, a cuestión era que eles non querían volver os centros docentes, esta era a batalla, eles ao centro non querían volver, entón nós non podíamos dado o noso modelo, no podíamos permitir que 140 profesionais nos quedasen fóra, porque esa era unha guerra terrible, entón nos o que fixemos foi, démoslle a oportunidade de integrarse no corpo de secundaria, e de feito despois integrámoslos, cuidado! Había moitos deles que non eran partidarios, a guerra

quedou reducida a uns cuantos, e moitos deles nos dixeron que estaban encantados de pasar os institutos onde están hoxe, bien, CONSECUCENCIA pasaron os institutos e en secundaria tivemos que ter moito coidado, porque nosoutros non podíamos esixirle a un profesional que fose licenciado, porque estábamos caendo na batalla, que xa tiñamos, por certo batalla que se vai a solucionar agora no Espazo Europeo de Educación Superior, cando a titulación de maxisterio sexa superior, porque entón accedera o corpo de mestres e será grupo A, que fixemos nosoutros?, fixemos o seguinte, o xefe de departamento de primaria será un mestre pero valorarase como mérito preferente para ocupar o posto a licenciatura, e como tiñamos 2000 licenciados, empezáronse a mover en tódolos xefes de departamento de primaria nestes momentos, que dicíamos, co cal, neste momento a orientación en Galicia ten os institutos de ensino secundario con corpo de profesores de ensino secundario, todos eles de psicoloxía ou pedagogía, centros de educación infantil e primaria que ademais atenden escolas, etc todos estes son mestres licenciados, este é o modelo interno dos centros aí están os departamentos, logo hai logopedas, especialistas en pedagogía terapéutica etc, e a nivel externo fan nas 4 provincias os 4 EOES, este é o modelo o que nosoutros chegamos que foi copiado, por varias comunidades autónomas, repítoche, con matizacións algunhas comunidades autónomas [ soa o teléfono] [ cos equipos externos]

#### RETOMASE A ENTREVISTA

Entón, nun prazo publicouse un decreto no ano 98, que regulaba a orientación, coñécelo, a continuación publicouse unha orden que desenvolvía ese decreto, e partiuse de integrar os 140- 150 profesionais uns integráronse nos EOE outros nos propios institutos ou centros de infantil e primaria, todos foron practicamente os que eran licenciados os institutos, e incluso os que non eran tamén porque eran AL ou PT e puideron pasar os institutos, pasamos de 140 profesionais a hoxe, cando saín eu da consellería no ano 2005, debía de haber uns 750 profesionais de este tipo nos centros, e hoxe está a cifra similar, porque hai un mapa da orientación onde cada instituto ten o seu profesional e cada centro de primaria tamén, e os institutos teñen ademais, cando por exemplo os centros de primaria son moi pequenos dependen dun instituto, entón hai orientadores que se desprazan do instituto ós centros e as escoliñas, esta perfectamente atendida a orientación e hai

#### ENTREVISTADORA.-

A min o que me chocaba da proposta esta inicial é o feito ese precisamente, da dependencia que había, dos orientadores de primaria dos de secundaria, no inicio, onde o orientador de secundaria tiña baixo a súa tutela un centro adscrito de primaria

#### EX CONSELLEIRO.-

Iso foi un paso previo mentres non tivemos todos os centros de primaria cubertos, pero iso tiña unha explicación, nosoutros nos podíamos pasar de golpe de 140 profesionais a 800 ou a 700 porque economicamente a consellería non o podía sosteñer, entón que fixemos uns pasos previos, o decreto de orientación publicouse no verán do 98 e entre o 98 e o 2002 que foi mais ou menos o período no que se cubriu toda a orientación, entón nesa fase houbo unha pequena fase na cal os IES, que eran nos que estaban os orientadores que lle sacamos a oposición ou que se integraran, atendían determinados CEIP e atendía determinadas escolas, pero isto foi un paso previo, porque empezamos a cubrir progresivamente os centros de infantil e primaria co departamento de orientación e co xefe, e nestes momentos en Galicia os IES, todos teñen o xefe de departamento, de

determinado tamaño, de determinado tamaño que quiere decir? completos, completos, cando falo de completos quero dicir, a lo menos un aula por curso, e incluso os CRAS, que son os colexios rurais agrupados, teñen tamén o seu propio orientador, empezan a ter o seu propio orientador, co cal quedan sen orientador as escoliñas e os centros de primaria pequenos.

**ENTREVISTADORA.-**

Por que no plan de implantación de este modelo houbo como unha especie de calendario, no?

**EX CONSELLEIRO.-**

Efectivamente, un tempo determinado que non recordo, porque ese calendario foi un calendario interno da consellería, a nivel fundamentalmente de convocatoria de prazas. Pero no prazo de 4 anos, me parece que foi 4- 5 anos cubriuse todo o mapa.

**ENTREVISTADORA.-**

Perfecto, e despois como se articulou, porque hai un problema importante dentro do que é a dispersión xeográfica de Galicia, sobre todo nos centros de educación inf-

**EX CONSELLEIRO.-**

De 3000 núcleos de poboación

**ENTREVISTADORA.-**

Dos centros de educación infantil e primaria, que criterio para garantir que tódolos centros tivesen orientador?

**EX CONSELLEIRO.-**

No, non os criterios son moi fáciles, todo centro completo de primaria, cando digo completo o que ten

**ENTREVISTADORA.-**

12?

**EX CONSELLEIRO.-**

Non, non 6 unidades de primaria, e dicir un centro que ten 6 unidades de primaria, en primaria hai 6 cursos, mais educación infantil ou non, porque pode ser un centro que ten soamente infantil ou soamente primaria, cada un destes centros ten un profesional da orientación, co cal estes teñen un profesional de orientación, e logo quen son os que non teñen un profesional de orientación?, as escolas e que escolas? As que teñen unha soa unidade ou as que teñen 2 unidades, 3 unidades, 4 unidades etc, que non teñen a etapa completa, entón estas escolas son atendidas por un orientador do colexio que están adscritos no mapa, hai unha rede, hai un mapa feito, hai un libriño, supoño que os tes, o da miña época xa está desfasado, da miña época

**ENTREVISTADORA.-**

Había varios libros

**EX CONSELLEIRO.-**

Si, na etapa de este goberno non sei se fixeron libros ou non libros novos de este mapa

**ENTREVISTADORA.-**

Non non hai

**EX CONSELLEIRO.-**

Entonces, repito, os centros todos de menos de 6 unidades están atendidos por un profesional ou varios profesionais, pónoche un exemplo, nestes momentos como inspector teño, pois estiven o outro día nun CRA, que ten 6 escolas e estiven nun CEIP que ten 2 aulas de infantil, e tres aulas de primaria, ben, estes 2 centros non teñen orientador, e hai un CPI, sabes que os CPI son os colexios públicos integrados, figura tamén orixinaria de Galicia, que foi copiada, que foi o de mixturar a ESO con infantil e primaria, teño un CPI onde hai 1 orientador que é pedagogo, 1 AL, 1 PT , pois estas tres figuras rotan e cubran o CEIP este é a 6 escolas.

**ENTREVISTADORA.-**

Bueno, xa fuches explicando algo sobre algunha maneira que se trataba de corrixir algunha disfuncións que presentaba o funcionamento dun servizo externo de orientación, pero a nivel teórico de orientación, que modelo cres que subxace en todo o plantexamento que tedes? E como definirías ese modelo teórico?

**EX CONSELLEIRO.-**

O modelo teórico, repito primeiro en base a un plantexamento a lei en vigor en aquel momento imponía un sistema de orientación interno, polo tanto o noso modelo parte de que a lexislación vixente que era a LOXE aposta por un modelo interno no sentido de que crea os departamentos de orientación en secundaria, polo tanto da un paso que non existía neste país a LOXE di que a orientación vai a estar implicada na tarefa docente e ademais van a estar os departamentos de orientación en secundaria, entonces nese momento nosoutros asumimos ese modelo do lexislador dicimos, bueno compartímolo, como se non o compartíamos, tiñamos a obrigação no seu momento de pasar aos centros da ESO etc, etc, de pasar os alumnos da ESO, como sabes de 7º e 8º a institutos, bueno tiñamos que dar este paso, o noso modelo foi: 1º orientación interna de acordo da LOXE, 2º observación e estudo dos modelos de orientación dos países europeos máis importantes que eran maioritariamente mixtos, interna no centro e externa con máis ou menos incidencia nunha ou noutra e Galicia aposta po un modelo centrado na docencia, cos profesionais dentro do propio centro e con unha externa moi especializada simplemente de apoio puntual a estes profesionais, a función dos EOES que ti coñeces, este foi o noso modelo.

**ENTREVISTADORA.-**

Xa estíbeche incidindo que a hora de tomar decisións vos documentaste, fixestes un estudio do que estaba a pasar na Unión Europea, en Europa, e tamén realizastes algún tipo de consultas, con outros tipo de expertos do campo da orientación?

**EX CONSELLEIRO.-**

Acáboche de dicir que a Consellería de Educación, a consellería, tiña 1º, dábase a casualidade, non é a palabra, dábase a situación a maior parte dos altos cargos que tiñan responsabilidades directas sobre a regulación de este tema, empezando por min, que era o responsable da consellería, eran profesionais do ensino e da orientación varios, entonces estamos falando de unha persoa que é xefe e parte dunha mesma causa con

tódalas dificultades e problemas que iso teña, 2º a consellería ten equipos técnicos de xente en comisión de servizos e había xente de todo tipo, orientadores, mestres de primaria, de secundaria, xente que coñecía o orientador, a orientación, e todos se sentaron na mesa en varias reunión de traballo durante moito tempo, e fixeron unha serie de documentos internos, eu teño moitos na casa, onde se apostaba claramente por un modelo de orientación coma este, que ademais non foi imposto polos responsables da consellería e tampouco polos técnicos, foi froito das reunións de traballo de todos, entonces collíase, o que temos é isto, temos uns equipos psicopedagóxicos externos, que podemos facer con isto, pois podemos deixalos como están, podemos integralos nos centros ou podemos amplialos, estes eran os debates, amplialos? Metémonos nunha problemática de duplicar a orientación, mantelos? Complicadísimo porque quedan practicamente sen funcións, solucións? Metelos dentro dos centros, todas estas cuestións foron o noso plantexamento de carácter eminentemente técnico, incluso a nivel político, repito naquel momento houbera sido máis fácil, e dígoo con toda sinceridade e máis cómodo para nós, par ao equipo da consellería, optar polo que pedían os sindicatos, deixar os equipos de orientación específicos aí e continuar cos departamentos de secundaria, que modelo teríamos hoxe? Pois dígocho eu, teríamos nos IES un orientador do corpo de secundaria, e teríamos fóra 140- 150 profesionais dos equipos específicos para atender os centros de primaria.

#### **ENTREVISTADORA.-**

SI no deseño do modelo, si se atenderon, xa estivemos falando da oposición que fixeron os sindicatos, defendendo os intereses do colectivo do profesionais dos EPSAS, pero sometéstelo a debate noutros ámbitos, asociacións de profesores?,

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver ENTREVISTADORA, a Consellería de Educación ten uns órganos consultivos e de debate oficiais? Que lle deron o visto bo ao proxecto coa votación deles, o primeiro deles é o Consello Escolar de Galicia, o Consello Escolar de Galicia, deu o visto bo o proxecto de orientación, coidado con isto que é moi importante, porque a Consellería de Educación o único estamento co que podemos dicir co que aprobou o proxecto tendo en conta a un estamento foron os sindicatos, pero os sindicatos téñeno clarísimo defenderon os intereses duns profesionais en concreto, a min os sindicatos, fóra, persoalmente, como dicíamos off "de record", cando non se estaba gravando, a min dicíanme que este sistema ía a meter a moitos profesionais novos no centro o que pasa que eles tiñan un compromiso, eles querían moita máis acción educativa externa, porque de esa forma garantían o seguimentos de eses profesionais, o Consello Escolar de Galicia, que é un órgano consultivo, lle deu tamén o visto bo o proxecto de orientación, está tamén documentado no seu momento, despois o Parlamento foi o tema despois, o que che acabo de dicir agora con unha pregunta, e logo tamén órganos todos os propios da Consellería de Educación, agora órganos externos, o Consello Escolar de Galicia, onde sabes están representadas as APAS, os sindicatos, as Universidades, persoas de prestixio educativo etc, etc

#### **ENTREVISTADORA.-**

Non sei se queres incluír algún aspecto sobre outros factores o outros motivos que vos levaron a optar por esta proposta.

#### **EX CONSELLEIRO.-**



Eu díxenche varios que quero que queden un pouco resumilos: a LOXE, insisto moito, a sentenza xudicial que lles recoñecía o grupo A os mestres que estaban nos servizos de orientación específicos, unha orientación clara por chegar a orientación a docencia o feito de estar creados os departamentos en secundaria que para que houberse un equilibrio debía dar lugar a creación dos departamentos en primaria, e polo tanto se creamos os departamentos de primaria isto a xente non o valorou no seu momentos, se creamos os departamentos de primaria igual cos de secundaria non ten sentido que sigamos con un engrosamento dos orientadores externos, porque estamos creando a orientación en primaria, que iso foi o que varias comunidades autónomas nos debates que tiveramos a nivel de estado, cando eu entrei na consellería, soamente había 6 ou 7 comunidades con transferencias plenas, entón na comisión sectorial do ministerio éramos 6 ou 7 nada máis, e alí a xente escoitábame, e dicía ti atrévete a crear o departamento de orientación en primaria con un profesional adicado exclusivamente a orientación? Sii, ese é o meu modelos, pero ti estás tolo! Ti sabes o que vai a custar iso, tes que meter en cada centro de primaria un orientador e encima diso sen clase, pois si, ese é o noso modelo, e iso costa moitísimos cartos, e iso, o que queremos demostrar e que nos non queremos regatear os cartos, que queremos unha orientación, vos profesionais, pero que buscamos este modelo, ao final esas comunidades autónomas practicamente todas teñen un sistema igual co noso.

#### **ENTREVISTADORA.-**

Agora en relación o que foi o proceso de implantación, de esta esquelética que acabas de expor se acompañou dunha memoria económica, dunha financiación específica, se houbo apoio económico da administración estatal?

#### **EX CONSELLEIRO.-**

Resúmocho en, é moi fácil, apoio da administración empezo polo final, apoio da administración estatal, houbo o apoio que houbo no marco da LOXE, que foi unha, nada non houbo practicamente ningún estudo económico da LOXE, non se apoio nada a implantación da LOXE nas comunidades autónomas, viñan unhas transferencias ordinarias, pero non viñan específicas para a LOXE, home, houbo algunhas axudas en transporte e servizos complementarios, pero realmente a LOXE que se dixo moitas veces por activa e por pasiva, foi a base de presupostos da comunidade autónoma, en tódalas comunidades autónomas, quizais sacaron un pouco de vantaxe as comunidades que asumiron competencias moito despois, sabes que en Galicia que as competencias de educación non universitaria son do ano 82, o ano seguinte do estatuto, co cal mentres outras foron do ano 90 e pico, entonces memoria económica moi sinxelo, pasabamos de 140 profesionais a groso modo a 750 ou 800, entonces consistía en dicir en cantos anos podemos multiplicar por 6 os profesionais? Pois por exemplo no 1º ano, non o recordo de memoria, podemos aumentar 50, o 2º 100 e fíxose un plan noso interno, e como nos sabíamos que cada ano íamos a medrar unha cantidade en persoal, pis aí foise metendo os profesionais, non había mais gastos, os departamentos de orientación non supuxeron máis gastos, supuxeron o envío, a todos os centros docentes, e podes comprobalo realmente na totalidade o lugar onde está o departamento de orientación, e alí teñen o material didáctico e pedagóxico que se comprou, tes libros de consulta, ordenadores e iso foise comprando especificamente con parte de presuposto da consellería, pero non che podo desglosar especificamente o presuposto para a orientación, pero como tampouco cho podía desglosar nestes momentos para a implantación da informática por

exemplo, foron áreas do presuposto xeral da consellería non como algo tan específico como o transporte ou os comedores.

**ENTREVISTADORA.-**

E antes falaba de que existía un equipo na consellería e de técnicos, e que unidades exactamente nese momento da administración ou de outras administracións interviron e tiveron responsabilidade na posta en marche dos servizos de orientación.

**EX CONSELLEIRO.-**

Pois mira, dentro da Ordenación Xeral educativa e de formación profesional cando eu cheguei a consellería, estruturamos a consellería, e creamos entre outras, que non che vou a dicir que non ven ó caso, creamos unha Dirección Xeral de ordenación educativa e formación profesional, nesa dirección xeral, existía unha subdirección xeral de ordenación educativa e unha subdirección xeral de formación profesional, na 1ª existía un servizo de ordenación e innovación educativa e na 2ª, existía o servizo de formación en empresas e orientación laboral, estes 4 órganos que che acabo de dicir, fundamentalmente os servizos, foron os que levaron o peso da consellería xunto con todos os técnicos que tiñan de implantación do modelo e desenvolvemento do modelo.

**ENTREVISTADORA.-**

E como funcionou un pouco a coordinación?, se houbo coordinación entre a administración educativa e administración sanitaria, servizos sociais, ou no ámbito do emprego co tema da orientación profesional.

**EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver, a coordinación interinstitucional ou interdepartamental, é unha das, para min, sigue sendo unha das grandes utopías da administración, é dicir son coordinacións que figuran no papel pero que despois son moi difíciles de levar a cabo, sen embargo eu teño que dicir que como estiven de Director Xeral de formación e emprego antes de ser conselleiro e polo tanto coñecía o ámbito laboral, e como tiña unhas relacións estupendas tanto a nivel profesional, coma político coa consellería que naquel momento tiña responsabilidades no ámbito laboral que era familia, fixemos por exemplo o I plan de formación profesional en Galicia, onde había unha apartado específico adicado a orientación e onde houbo unha coordinación moi importante entre a formación e a orientación laboral- profesional e a educativa, potenciouse a figura de FOL, creamos un nº de plazas de Fol nos centros de secundaria e houbo nese marco que foi o I plan galego de formación profesional que che podo deixar un exemplar onde houbo unha coordinación externa, agora despois, eu teño que dicir sinceramente que a realidade nos centros docentes a orientación laboral – profesional está moi centrada nos de FP, nesa figura de FOL, pero despois no resto dos centros é un tema non potenciado e con dificultades de coordinación, daquela era e supoño que hoxe seguirano sendo

**ENTREVISTADORA.-**

Antes estíbeche explicando os criterios dos profesionais dos EPSAS, de como pasaron fundamentalmente os departamentos de orientación de secundaria, pero que se fixo con outros profesionais que xa estaban nos proxectos experimentais de orientación? Como

se fixo a adscrición? Porque dende o 89 estaban os proxector experimentais de orientación e ata o 98, que creo que foi as primeiras oposicións,

**EX CONSELLEIRO.-**

As primeiras oposicións son no 99,

**ENTREVISTADORA.-**

Ou no 99, efectivamente, entonces houbera un proceso de adscrición dos profesionais

**EX CONSELLEIRO.-**

Un proceso perfectamente regulado, no cal como che dicía eu déuselles a oportunidade de integrarse ou nos EOES, ou nos IES

**ENTREVISTADORA.-**

Os dos proxectos experimentais de orientación?

**EX CONSELLEIRO.-**

A toda figura que estaba neses momentos na orientación, no ámbito da orientación, estou entrando nun terreo moi, moi técnico, que non o coñezo o detalle, pero eu entendo que a todos os profesionais que había nese momento adscritos a orientación, tiveron a oportunidade de pasar ben por adscrición directa ou ben pola oposición onde había ademais unha reserva de oposición para pasar do grupo A ao grupo B, pero os que estaban dos EPSAS, pasaron sa automaticamente o corpo de secundaria ademais foi un disposición legal que auspiciéi eu a nivel de estado, porque iso afectou a todo o estado, é dicir a sentenza no seu momento de integración do grupo A, do grupo B foi logo promovida noutras comunidades autónoma e había logo moitos profesionais que pertencían ao grupo A sendo mestres, e eu a nivel nacional, estando de ministra se non me faia a memoria estando de ministra Esperanza Aguirre propuxen que saíse unha norma a nivel nacional que saíu, para a integración de todos no corpo ( de p) e logo dos proxectos experimentais eu non recordo agora mesmo que profesionais podía haber, pero entendo que todo o profesional que estaba na orientación especificamente tivo a oportunidade de entrar neste proceso.

**ENTREVISTADORA.-**

Por que tamén había o tema este da adscrición a especialidade de orientación , non sei exactamente en que ano, pero que se lle daba a oportunidade a profesores que tiñan a titulación de psicoloxía ou pedagogía a inscribirse a especialidade

**EX CONSELLEIRO.-**

Pero iso foi os departamentos de primaria?

**ENTREVISTADORA.-**

En secundaria tamén

**EX CONSELLEIRO.-**

En secundaria os que pasaron a adscribirse a xefatura do departamento de secundaria, foron os que estaban en primaria nos equipos fóra do centro, entonces eses profesionais que quixeron que foron todos pasaron a institutos, enténdesme o que quero dicir? Iso foi o proceso de adscrición. O que te refires ti

**ENTREVISTADORA.-**

Eu agora non o teño así como moi presente, pero había algo como que si que naquel momento xurdira, non sei se un concurso de traslados onde tiñan a posibilidade de incorporarse ?

**EX CONSELLEIRO.-**

Iso é o da adscrición

**ENTREVISTADORA.-**

Pero non me refiro os membros dos EPSAS, se non que quedou un pouco aberto a outros titulados en psicoloxía e pedagogía.

**EX CONSELLEIRO.-**

Non sei se eses titulados non sei si te estarás referindo, non estaremos incluíndo os mestres licenciados que tiñan a posibilidade de acceder por posición restrinxida , vamos que tiñan unha reserva de prazas para acceder ao grupo A, creo que era iso, pero non creo que houbera outra cousa, non o sei, non me sona

**ENTREVISTADORA. -**

Vale, mira no proceso este de implantación como se coidou a formación do que eran os orientadores?

**EX CONSELLEIRO.-**

Que estivo mi cercano de rodo este proceso, foi unha figura que nos creamos tamén na miña época que foron os CEFORES. Vamos a ver ti sabes, se non dígocho eu porque son cousas moi puntuais que non tes porque saber, vamos a ver cando nacía en Galicia o programa de educación compensatoria, alá por o ano 84, nacía unha figura que eran os centros de recursos, non sei se oíches falar deles, eu ademais tiven a sorte de crear o de Burela, no seu momento etc, etc, e por outro lado os centros de recursos tiñan unha función formadora, a parte dunha función de suministros de recursos etc, etc, e por outro lado naceran os que se chamaban os CEFOCOPS, que eran os centros de formación continuada do profesorado, os CEFOCOP tiñan tamén unha función formadora, nos outros cando entramos na consellería, atopámonos que os centros de recursos, vamos a ver ENTREVISTADORA, a min a experiencia me da que un dos problemas maiores que pode haber na administración e crear, vouno a dicir entre comillas porque non o dicía ei o dicía un compañeiro meu da consellería, que é “crear chiringuitos”, non porque sexa un chiringuito que funcione mal, se non porque cando creas chiringuitos estás creando compartimentos estancos, e dicir ti creas agora isto hai que potenciar a formación e hai que potenciar recursos, creas uns centros de recursos e polo aí, eses profesionais crean un estatus, cérranse en si mesmos e considéranse o centro do mundo, e para que ti como administrador consigas coordinalo con outro departamento veste, deséxaste para conseguilo, entón os centros de recursos e os CEFOCOPS estaban moi divorciados, entón que fixemos nos , como os dous tiñan funcións creamos unha palabra mixta, que foi CE FOR RE, centros de formación e recursos, e os CEFORES, foron os que asumiron o seu momento tamén o papel de orientadores e de formación dos orientadores e fixéronse cursos e todo tipo de orientación para todos, especialmente para os EOES, para os específicos

**ENTREVISTADORA.-**

Eran os que deseñaban de algunha maneira os plans de formación para orientadores e tamén para titores,

**EX CONSELLEIRO.-**

Exacto, sempre que che falo destes organismos, son organismos que están ubicados fóra da consellería, pero que realmente levaba o peso e o deseño dos plans e programas de formación era a consellería, nos servizos específicos de formación que tiñamos e na subdirección o que pasa que estes organismos despois o levaban a práctica, as grandes liñas a consellería a parte teórica e a parte legislativa que aí saía regulado todo, e despois os encargados de isto eran os CEFORES que tiñan para min un papel fundamental, dalgunha maneira a estrutura da orientación en Galicia era os servizos (internos) que che falei, os servizos externos que son os EOES, os centros de recursos especiais que non chegaron a desenvolverse a apenas e os CEFORES e logo entramos nos servizo internos dos centros estes son os tres piares da orientación

**ENTREVISTADORA.-**

Fixestes algún seguimento, algún tipo de estudo? A medida que se ían implantando, esta nova estrutura

**EX CONSELLEIRO.-**

Si, houbo un equipo na consellería, que foi esta subdirección xeral de formación profesional e ordenación educativa, que levaron a cabo unha avaliación constante, incluso entramos nunha dinámica, que seguro que tamén a coñeces que foi moi orixinal, intentar que todos estes órganos, me refiro os CEFORES, os centros educativos, acadasen a cualificación ISO ( 9001) a famosa cualificación como sabes de calidade educativa, de calidade do servizo, que está implantada non soamente en educación se non en calquera outro ámbito e foron varios CEFORES, e incluso varios órganos na propia administración que acadaron a cualificación ISO 9.001, nun proceso moi rigoroso de avaliación e de variables, desto todo que che estou dicindo hai documentación, eu teño parte, pero teño persoas concretas que teñen esa documentación que se che pode dar todo o que queiras, no tema da ISO 9.001 podes encontrar cousas moi interesantes.

**ENTREVISTADORA.-**

Do calendario da implantación, xa me falaches un pouco e ademais xa estañan recollidos nestes documentos, entón se utilizastes algunha campaña de difusión para dar a coñecer a comunidade educativa , os profesionais da ensinanza, as novas propostas?

**EX CONSELLEIRO.-**

Si, bueno, vamos a ver, fixemos cantidade de folletos, cantidade de documentación, de libríños, incluso un libríño específico coa orientación, a aparte da normativa que coñeces había xa no DOGA, e fixéronse todo tipo de campañas informativas, pero como era a orientación que pasaba automaticamente a pasar nos centros docentes, pois os propios centros docentes xa o definían directamente o centro.

**ENTREVISTADORA.-**

E si desexas formular algún outros aspecto o que é a implantación do novo modelo?

**EX CONSELLEIRO.-**

Non, no

**ENTREVISTADORA.-**

Pois agora vamos a pasar o que é a opinión e valoración de todo o sistema resultante, en xeral que valoración che merece?

**EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver, a min meréceme unha valoración moi positiva, e o digo sinceramente, moi positiva, para min é un modelo de orientación, para min o mellor modelo de orientación é este, agora ademais volvo a ser, no proceso que acabo de dicir, se queres sacristán, volvo a estar a baixo, e volvo a ver ac cousas dende a visión que teño como inspector, de 4. 5 concellos que levo como inspector, no seu momento tívena de toda Galicia, entón agora dende o meu observatorio, estou vendo como funciona a orientación, un pouco convencido de que é o mellor modelo que se puido ter, polo tanto, VANTAXES, por que considero que é o mellor modelo?, 1º porque hai unha cercanía, entre o profesional da orientación, o titor o alumno e os demais profesores, é dicir que un profesional que nun centro docente imparte matemáticas, ou imparte inglés, ou imparte bioloxía, necesita unha orientación puntual para un alumno, que necesita un apoio por un problema determinado que ten o alumno, ou que ten a familia ou que ten o entorno dese alumno, ese profesional pode acudir a outro profesional que ten alí no propio centro., que o ten alí, 2 portas máis adiante da súa aula está o meu gabinete, é ademais é unha persoa que non ten docencia e que por tanto pódelle pedir orientación e apoio, por tanto cercana, e 2º existe un departamento de orientación no centro docente, os departamentos teñen un funcionamento que todos coñecemos, o departamento de matemáticas, o departamento de filosofía, teñen unha programación didáctica, teñen un calendario, teñen un calendario de funcións, todo isto fai co departamento funcione, e por tanto a mecánica de orientación está tendo lugar no propio centro, dende este punto de vista, que é o que é, o mellor modelo de orientación que podemos ter, é mais se o tema é especialmente complicado que afecta as especialidades como che dicía eu hai un momento fundamentais, como pode ser un neno con trastornos de conduta gravísimo, por certo detectamos na miña época de conselleiro, casos moi graves de conduta que non sabíamos que facer con eles, era unha situación terrible, os nenos que creaban unha situación de conflitividade terrible nos centros e creamos o centro de trastorno de conduta que está ubicado aquí no Pedroso, en Santiago, único naquel momento en España, e que hoxe creo que xa hai algún máis, que é un centro que coñeces o que che falan del onde están ubicados, profesores, orientadores, sanitarios, médicos, e como, como se chama os sociais?

**ENTREVISTADORA.-**

Taballadores sociais

**EX CONSELLEIRO.-**

Traballadores sociais, AL, todas as especialidades están ubicados nese centro e encima a vixilancia e seguridades para manter a estes nenos evidentemente sen que haxa problemas graves etc, en réxime de internado. Foi un centro pioneiro, que me custou moitísimo crear, porque case, fíxate que che vou a dicir, hai case máis profesionais que alumnos. Entón vamos a ver íache a contestar a esta pregunta que me estabas facendo.

**ENTREVISTADORA.-**

O das vantaxes

### **EX CONSELLEIRO.-**

Si íache dicir, se non centro docente xurde un problema específico relacionado cos trastornos de conduta, sobredotación, por exemplo que afortunadamente estamos tendo cada vez máis, etc, hai un equipo de orientación específico, que chamas, hai un protocolo que cubrir para solicitar a intervención do equipo específico, intervén o equipo de orientación específico, e sabes que tes o especialista que está adicado exclusivamente o tema da sobredotación, e che chega ao centro e che vai dicir como tes que tratar a ese neno que esta sobredotado, o cal está apoiando ao profesional que tamén coñece de ese tema pero menos, eu creo que é o mellor sistema de orientación que podía funcionar, e creo que será moi difícil modificalo, si será necesario modificar por parte de esta administración que ten a responsabilidade de facelo constantemente, cambios, melloras, modificacións, eu creo que se ten que ir achegando cada vez máis profesionais.

Pero agora me vas a preguntar cales son os puntos negativos que vexo?

### **ENTREVISTADORA.-**

Si, e tamén que opinión che merece a labor que están realizando os distintos servizo, os orientadores de primaria, secundaria, as outras figuras, o PT, o AL, os especialistas dos servizos de orientación específicos ?

### **EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver ENTREVISTADORA, 1º vouche a contestar a nivel teórico, a nivel teóricos a orientación ten unha grandísima carga de subxectividade é dicir, a orientación non é como as clases de matemáticas, as clases de matemáticas son moi fáciles de programar os contidos, son fáciles de impartir e son fáciles de avaliar, con bastante cuadratura do círculo, pero as, a orientación ten unha grandísima carga de obxectividades, de opinión, de tipo persoal etc, etc, dende sempre xa a orientación foi, no sistema educativo e ti sábelo, de todos os modelos, un tema complexo, como foi complexa a titoría neste país, o tema da titoría para min é clave e a titoría neste país, afortunadamente cada día está funcionando un pouco mellor, pero non ten, pero non funciona como ten que funcionar, o titor ten que ser unha persoa que apoie o alumno, é o que está en contacto coa familia, que mantén unha relación estreita coa familia, que apoia o alumno dende o punto de vista psicopedagóxico, pero tamén noutros ámbitos etc, e iso estase facendo en primaria, menos en secundaria e sexamos sinceros acabámolo de dicir fai un momento, estase a facer na universidade? Estase facendo unha preocupación de seguir a un alumno a nivel directo, a nivel persoal, de observar os seus problemas para aprender, os seus problemas para estudar? no, estase facendo as visitas no despacho do profesor que todos sabemos como funcionan, entón dito isto nun centro docente é un problema complicado, é un problema complicado que ven da propia subxectividade da orientación e logo ven de que a orientación, por parte de moitos profesionais do ensino, non é valorada nos termos que ten que ser valorada, e de aí ven esa famosa denominación, que supoño que oíche, como se lle chaman no centros que é a de paquistanís, bueno isto é unha cousa, sempre ao final a cuestión popular é a que acaba dando moito no quid, chámanselle paquistanís, porque moita xente di, pero para que está aquí esta persoa, ben eu estou observando de cerca os centros docentes, nos que teño responsabilidades como inspector, e cheguei a unha conclusión, igual que en matemáticas, física, química, filosofía hai bos profesionais hai malos profesionais e malos profesionais, ou regulares, en orientación hainos bos, malos e regulares, que pasa? En física e química, filosofía, nótase menos, porque desgraciadamente en educación hai un

forno, que eu sempre lle chamei que é a aula, digo que é a aula é un forno, porque todo o demais que hai fora de esa aula son adornos, pero o lugar o sitio onde ten a relación profesor - alumno, onde hai un contacto estreitísimo e onde se permite, coñecementos inquiredanzas, ideoloxías etc, etc, e na aula, e na aula, é un recuncho moi pechado n que se entra moi pouco, sen embargo a orientación trascende no centro, consecuencia, si un profesor de matemáticas, un profesor de filosofía, non é bo profesional, vai tirando, nunha sociedade coma a nosa, vai dando as clases como pode, mellor ou peor, se non suspende moito non vai a ter críticas, un orientador no momento que entran en cuestións de orientación non está entrando exactamente nun aula, está entrando en cuestións do centro, porque aquel neno que ten o síndrome de down chama a atención, porque un neno que ten problemas de trastornos chama a atención e aí é onde todos comezan a opinar é ademais de orientación e educación todo díos entende, dito isto, é un problema moi complicado, pero cando te encontras nos centros con bos profesionais, eu estou asombrado, hai xente que me di, que o seu orientador é unha marabilla, porque ti pregúntaslle unha cousa e el diche exactamente como está este tema, dáche bibliografía, oriéntate, e cando o tema non é fácil, tamén che explica como é, implícase, traballa, colle o alumno traballa con el, e aí tes o orientador, tes o mesmo caso có logopeda, o logopeda é un aspecto máis concreto que a orientación, o PT ten tamén accións moi concretas, e logo tamén sabes que os casos de alumnos con minusvalías coidadores nos centros, é todo un mecanismo, cada día vai habendo un pouco máis de valoración da orientación, eu estou convencido de si realmente houbera un bo triángulo equilátero, entre o centro docente, vamos a ver entre o orientador, a familia e o profesor, se este triángulo equilátero funcionase ben orientador - profesor e familia implicándoo o titor, etc, etc, solucionaríanse moitos problemas, que son debidos a problemas de orientación familiar e logo cando entramos na orientación escolar, tamén e na profesional tamén, e cando entramos en casos de orientación especial, porque tamén son competencia da orientación, aí tamén o tema está moitísimo máis estandarizado, eu sempre o dixen, que os estudos de pedagogía e de educación son moi obxectivos e teñen moito sentido, os casos de síndrome de down, de esquizofrenia, etc, etc, teñen unha definición e uns parámetros de traballo moi concretos, ou unha dislalia, ou unha disacusia ou etc

#### **ENTREVISTADORA.-**

Vale, agora pasamos entón os aspectos máis disfuncionais que poda ter , cales considera ti cales son os aspectos tanto de organización de funcionamento mais necesitados dunha reformulación.

#### **EX CONSELLERIO.-**

Hai un problema ENTREVISTADORA, para min fundamental, díxenche ata agora a ambigüidade da orientación etc, pero agora dígoche para min o eixo fundamental, para min o eixo fundamental da problemática da orientación nestes momentos está no que acabamos de dicir, fai un momento, na característica non docente do orientador, todo profesional do ensino cando se atopa no seu centro de traballo con unha persoa que non da calase é mirada con malos ollos, porque claro, o director, ti fíxate que ten moitísimo traballo, ten docencia. Os directores dos centros, os membros dos equipos directivos, xefes de estudio, secretario, teñen docencia, pouca pero teñen docencia, o orientador non ten docencia, entón por moitos profesionais a envexa por non estar na aula, hai envexa por non ter contacto cos alumnos, houbo moitas polémicas sobre se teñen que facer gardas ou non, agora hai unha polémica montada, se nas etapas, nos primeiros días de xullo, que hai vacacións, pero están o proceso de escolarización dos alumnos, bueno



en fin, hai unha serie de problemas que non se está vendo con bos ollos a característica non docente da orientación.

**PREGUNTAMES QUE OPINO EU?** A o mellor hai que reprantesarxe a docencia dos orientadores, non no sentido de darlles moita docencia pero si no sentido de implicalos algo na docencia como están implicados os membros dos equipos directivos, este é para min un dos problemas que mais me fixo recapacitar ultimamente, sen embargo sabes que o modelo galego é admirado precisamente po esa valentía que tivo na non docencia, porque por aí adiante teñen docencia e non nos esquecemos os PT e AL teñen docencia, porque teñen contacto directo co alumno, cando un profesional é un bo profesional se está mellor sen docencia, o problema é cando un profesional non é bo profesional ao mellor esta mellor con docencia non sei, e despois bueno outro problema que se está prantexando, pero son problemas de fácil solución, e o problema cando o orientador ten que atender a outros centros que dependen de ese centro, é un problema de desprazamentos, teñen que ser aboados os desprazamentos etc, etc, e aí están xurdindo problemas de que se lle paga pouco, de que había que arbitrar un sistema de seguros, porque claro poñen o seu coche a disposición da administración, é un tema moi delicado, é un tema delicado que a administración debería de regular ese tema, regular ese tema que nos pensabámolo facer de seguros de vehículos para esta xente e de un pago de desprazamentos que compense.

#### **ENTREVISTADORA.-**

Esa son basicamente un pouco as problemáticas, e así xa fuches dicindo ao longo de iso, pero que leccións habería que aprender de este modelo e da proposta galega e do seu proceso de implantación para ter en conta no futuro inmediato.

#### **EX CONSELLEIRO.-**

No, acáboche de dicir, é dicir o problema da docencia do orientador discutible, e que eu tampouco o teño absolutamente claro, o problema da ambigüidade da orientación e logo para min unha cuestión clave e que non é soamente unha cuestión que se deba o modelo de orientación de Galicia, que é a lonxanía grandísima que está habendo coa familia. É dicir, o centro docente ten que achegarse máis a familia, non podemos ter unha familia que este contradicindo o labor do profesor, que este lexos do centro docente e que soamente vaia ao centro docente polas notas do fillo, se aproba impórtalle un bleo os problemas que poda tar o fillo, sabemos que hoxe en día hai unha cantidade de problemas importantísimos que deben de ser tratados a nivel de orientación.

Despois hai moitos alumnos e alumnas que están completamente desorientados respecto a que estudar, a que facer, e para min había que potenciar máis a orientación vocacional, porque ti sabes que os alumnos, a veces que collen estudos superiores en base os profesores que tiveron, o típico pola atracción de unha materia porque o profesor a facía atractiva, pero é que un orientador pode realmente facer unha labor moi importante orientando os alumnos hacia determinados estudos, ou profesións, ou ámbitos de traballo, ou formación profesional, etc, etc, descoñecidos polo alumno e tamén é labor levala a cabo nos centros, e non se está facendo esa labor realmente coa intensidade que tiña que facerse e isto debía de facerse dende primaria, polo tanto, melloras fundamentais para min que este modelo debe de mellorar, atención a familia e atención a orientación vocacional e profesional, que xa cho dixen antes que estaban moi divorciadas.

#### **ENTREVISTADORA.-**

Nos grupos de discusión, estamos tendo grupos de discusión con diferentes colectivos, a semana pasada tivemos con titores, e incidían nunha idea e que era máis dotación de recursos, redución da ratio,

**EX CONSELLEIRO.-**

Totalmente de acordo

**ENTREVISTADORA.-**

Orientadores número de centros, orientadores número de alumnos, tamén destacaban que había algunha etapa que estaba un pouco desatendida, por exemplo educación infantil, que se lle prestaba como menos atención dende os departamentos de orientación.

**EX CONSELLEIRO.-**

Bueno, ENTREVISTADORA, respecto as ratios hai que ter moito coidado, eu non teño elementos serios, técnicos e obxectivos para dicirte en estes momentos se habería variar as ratios de orientación ou non, pasa igual que nas aulas, cal é o número ideal de alumnos nas aulas? Eu recoñezo que en educación infantil está moi alto, 25 alumnos por aula en educación infantil, para min son moitos, de 3, anos, 4 anos, 5 anos, 25 en primaria xa é diferente, 30 en secundaria tamén xa é diferente, estase pedindo redución de ratios a nivel de aula, repito en infantil poden ser moitos, e ao mellor en primaria, tamén tiña que baixar algo. Ratio por orientador?, é que non se pode falar de algo estandarizado, é moi diferente a problemática duns centros ca de outros, non é o mesmo un centro de ámbito rural que de ámbito urbano, non é o mesmo un centro con moitos inmigrantes.

**INTERRUMPEN CON UNHA CHAMADA A PORTA**

Non é o mesmo un centro con moitos inmigrantes, non é un centro de barrios da periferia de unha cidade, polo tanto habería que matizar non estandarizar, por outra banda eu non teño elementos de xuízo serios como para falar de que ratios serían as mellores en orientación, non o sei, non o teño claro, é un tema que si que se podería chegar a, encanto educación infantil abandono?, educación infantil abandono non, o que pasa que en educación infantil, hai uns profesionais con un labor orientador moi importante, clasicamente os profesores de infantil foron sempre moi bos orientadores, porque están xogando con unhas idades, pero si que habería que incidir máis.

**ENTREVISTADORA.-**

Mira, e no tema da titoría que falabas, tamén hai unha diferenza moi clara que é as condicións que favorecen o seu desenvolvemento, por exemplo na ESO, hai unha hora para a titoría que é un espazo importante para o seu desenvolvemento, pero iso por exemplo non acontece no bacharelato, cando tamén é unha etapa importante, onde está a orientación profesional, e non hai espazos para o exercicio. Habería que repensar iso?

**EX CONSELLEIRO.-**

Si, totalmente, por iso che dixen para min, o tema do contacto coa familia, e o tema da orientación profesional e vocacional debe ser replantexado, e deben arbitrarse tempos para esas orientacións, é responsabilidade clara do departamento de orientación,

**ENTREVISTADORA.-**

Vale, non sei se queres engadir algunha cousa máis,

**EX CONSELLEIRO.-**

No, no, porque eu creo que todo o que, estou mirando aquí, aí tocaches unha cousa moi importante a colaboración interinstitucional é complicado, a implicación de sanidade, dos concello, ese é un tema moi bonito, é unha pena que traballadores sociais dos concellos como esta habendo, e incluso de educadores sociais que é unha titulación de grande demanda e de grande saída, e sen embargo hai moi pouca coordinación cos departamentos de orientación dos centros, estanse poñendo moitos recursos a nivel de comunidade educativa e é unha pena porque podían estar moito mais coordinados.

**ENTREVISTADORA.-**

Iso tamén sería unha liña de mellora

**EX CONSELLEIRO.-**

Coordinación de tódolos servizos que inciden no alumno e no seu entorno, polo tanto familia, barrio, etc, etc, Eu creo que nada máis, porque eu estas notas tomeinas así moi rapidamente, e non, Mira aquí tiña nota do artigo 61 da LOXE, que pon que a titoría formará parte da función docente, a titoría e a orientación,

**ENTREVISTADORA.-**

E mais agora coa LOE, que no artigo non lembro cal, onde desenvolve todas as funcións clarísimas

**EX CONSELLEIRO.-**

E, que claro eu xa non che falei da LOE, nin da situación actual, porque eu o que falei mais que nada nesta entrevista foi historia, e polo tanto xustifiquei o modelo noso e falei do modelo noso.

**ENTREVISTADORA.-**

Perfectamente, foi un autentico pracer, e a verdade que a partir de agora sabemos xa moito máis, de algo que moitas veces parece como invisible, e que desde fora se pode facer outra lectura diferente.

**EX CONSELLEIRO.-**

Eu teño todo tipo de documentación, cando ti queiras, bueno pois algunha téñoa eu, e outra téñena profesionais que se pode localizar. Entonces ti me dis, oe Celso eu quería entrar no tema concreto da ISO 9.001, e que foi unha avaliación de calidade, entérome de quen é a persoa que levou ese tema, e dígoche onde está, poñémonos en contacto con ela e entrevistaste con ela.

**ENTREVISTADORA.-**

Vale o da prensa, o dossier este

**EX CONSELLEIRO.-**

O da prensa pódoche facer, vamos a ver, ademais a min non me vai a resultar difícil, tiven uns secretarios boísimos, tiven un secretario que me informatizou toda a prensa, a parte de tela en formato papel que é moi cómoda encadernada, téñoa nun disco externo, e seguro que meto, orientación e vaime saír todos os centro e centos de páxinas e logo o que vou a facer é copialo nun CD e pásocho,

**ENTREVISTADORA.-**

E que hai outros documentos, non trouxen a listaxe aos que non tiveron acceso que sei que existen e ao mellor os tes.

**EX CONSELLEIRO.-**

Mais que nada ti me tes que dicir o que queres, porque eu teño un arquivo na casa metido, bastante ben organizado, o da prensa tesme que dar tempo, por que teño que ver como está, o si che podo dicir é que de orientación hai moitos artigos de opinión que saíra no seu momento, un dos que atacara frontalmente a orientación, o modelo meu, supoño que te enterache no seu momento, dunha maneira deshonestas, eu pasei o tema evidentemente, quedou a altura do betún, o catedrático de psicoloxía Domingo Gómez, pero saber por que? Porque a muller era orientadora.

**ENTREVISTADORA.-**

Eu lembro unhas xornadas onde iades a presentar, no Palacio de Congresos que houbera un follón tremendísimo, e era precisamente cando os orientadores dos EPSAS estaban un pouco encima.

Despois o que recordo tamén, e que coincidiu co momento que eu estaba coa tese, e saían cada pouco uns documentos con distintas propostas, creo que fóra polo 96,

**EX CONSELLEIRO.-**

No, iso foi antes, antes, iso foi, estaba Luis Framil, que comigo non estivo, estas falando do ano 94 e 95, sobre todo no 95

**ENTREVISTADORA.-**

Efectivamente antes de entrar ti, por que parecía que a consellería non tiña claro o modelo e estaba tardando en definilo, porque eu teño dous documentos onde un aparecían os EPSAS, no outro non aparecían, se falaba do corpo de orientadores.

**EX CONSELLEIRO.-**

Vamos a ver, isto é unha observación demostrable que eu cando cheguei a consellería tiña enriba da mesa unha serie de temas sobre os que tiñamos que tomar unha decisión, pero moi complicados, porque estaba o tema da rede de centros da ESO, estaba o tema da orientación, estaba o tema das ensinanzas de réxime especial, eu construí 7 conservatorios novos de música e 2 superiores, en Coruña e Vigo, o tema dos transportes escolares adaptados a ESO, tiñamos unha cantidade de temas abertos, eu quería adicar o tema da orientación porque me interesaba, coñecía. Tiñamos as reunións cos EPSAS, e eu lles dicía, pero ti que me vas a dicir a min, si eu exercín 9 anos na aula e fun director, que me vas a dicir a min, que os equipos específicos de apoio, que vosoutros estabades realmente implicados na vida diaria dos centros?, pero ti non comprendes que eu cando era director tiñamos que esperar 2-3 meses pola orientación? Contestación deles, aumentamos os equipos, e dixeran eu si, aumentamos os equipos e a nivel interno do centro non facemos nada e facémolo en secundaria, porque en secundaria é obrigatorio.

**ENTREVISTADORA.-**

Ademais o feito de incluír os servizos internos de orientación tiña outra vantaxe, que lle permitían un pouco replantexar o que eran as súas funcións, e o modelo de intervención, porque unha das críticas que se lle facía os EPSAS era unha actuación moi puntual, moi

terapéutica, pouco vinculada a actividade educativa dos centros, que tiña que ser máis preventiva e máis de traballo continuo do profesorado

**EX CONSELLEIRO.-**

Claro, pero a parte, se vamos creando máis EPSAS, había cando eu cheguei 17 EPSAS en Galicia, imaxina, como dicían eles que temos que chegar a 80, iso equivale a 80 locais con todo o que iso conlevaba, e seguíamos mantendo un novo divorcio entre a parte externa e a parte interna que son os centros, nós dicíamos potenciemos a parte interna que ten que haber unha parte interna, si, pero fagamos unha parte externa mínima para que sexa puntual, para que fose dun equipo específico.

Moi ben ENTREVISTADORA, par ao que queiras.

**ENTREVISTADORA.-**

Moitísimas grazas por todo.

**E2. Entrevista a la Directora General de Innovación y Ordenación Educativa a la Subdirectora General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación del gobierno actual.**

**TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN**

---

DATA: 4 de decembro do 2008

HORA: 9:30

LUGAR: Santiago de Compostela

Consellería de Educación

Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa

**PARTICIPANTES:**

ENTREVISTA: Neves (N)

ENTREVISTADAS: Directora Xeral (DX)

Subdirectora Xeral (SDX)

---

**N:**

Bueno eh... pois empezamos coa valoración do modelo que herdastes non? Que eso basicamente a principal novidade que presentaba era a estruturación de servizos externos cas características que sabes do ámbito provincial y coa novidade importante de implantar departamentos de orientación nos centros de primaria. E outra novidade tamén o tema do orientador con dedicación completa sin carga docente.

**DX:**

Bueno lo de primaria eh... estaba no papel pero la realidad es que todos los centros de pri... en el decreto se definía que el orientador era en secundaria y que desde secundaria se haría para primaria y se haría con... la realidad es que los centros de primaria y de infantil están todos adscritos a secundaria.

**N:**

Uhum

**DX:**

O sea el modelo era centrado en secundaria, centrado en secundaria. Pues cuando hicimos nosotros aquí nos pensamos que tendríamos que aumentar el número de orientadores. La realidad es que se aumentaron 132 orientadores ... en 3 años... 132 orientadores

**SDX:**

Departamentos, departamentos, 132 departamentos novos...

**N:**

En primaria...

**SDX:**

Sí

**DX:**

Porque en secundaria están en todos, creemos. En primaria esencialmente y algún en infantil, excepcionalmente.

**N:**

Era eh, o que os tiñan dotados creo, era si tiñan 12 unidades

**DX:**

Pero non todos,

**N:**

Pero non todos, tampouco.

**SDX:**

Non

**DX:**

Había moi pouquiños... Entonces de 132 departamentos de orientación con orientador ou orientadora.

**SDX:**

Sí y hay algo que... porque ás veces a xente o interpreta mal. Se dí que entón se rompe con unha idea que estaba aceptada por todo o mundo de unha coordinación na orientación de maneira que fose unha orientación dende o momento que se escolariza o neno ata o final da etapa educativa... eh coa filosofía non rompemos porque consideramos que a orientación ten que estar dende o momento da súa orientación ata o final. A única diferencia é que antes estaba centralizado nunha persona... coas eivas que podría ter de ir, non ir aos nos centros...

**DX:**

Na realidade non iba...

**SDX:**

Y agora non se rompe coa coordinación, seguimos pensando que a coordinación é posible, a única diferenza é que antes era un órgano todo concentrado nunha persona, agora a coordinación mantense, pero entre dous ou tres orientadores eh... nun caso determinado.

**N:**

Uhum, vale! Xa fostes adiantando algunhas cuestións nas preguntas anteriores non?... Eu insitir un pouco na valoración así de... ehh aínda que non se crearan realmente y que vos acometestes medidas para dotar de máis departamentos de orientación aos centros... a idea de incluír departamentos de orientación en primaria cómo vos parece? Frente o dos servizos externos?

**DX:**

Nós nos parece ben incluír os orientaciónes nos centros. Ehhmm eso nos parece ben. Lo que pasa é que ao mellor houbéramos feito outro modelo, porque pois probablemente está moi en discusión polas mesmas organizacións de orientadores dar algunha parte de clase, por exemplo as tutorías. Ou por exemplo algúns apoios en aula nas formas de facer, pero bueno esa fórmula nos parece que é mellor que a que había, bastante mellor non?

**SDX:**

De todas formas non entendo moi ben no aspecto da súa pregunta, de dicir con respecto á apoios externos...

**N:**

Sí con respecto á situación anterior no que...

**SDX:**

AH! Porque normalmente no decreto cando se fala do decreto, vixente ata este momento, no decreto 120, cando se fala de elementos externos fálase do outro aspecto da orientación que son os Equipos de Orientación Específicos, que eso vaise manter... digamos que é un pouco como un elemento por enriba de... porque non por enriba, pero sinon a un nivel un pouco cualitativamente máis alto que sirva non só para cando te pasan un pouco a actuación específica dos centros propiamente educativos que poidan eles resolver... por estar máis por estar máis especificados, por dedicarse única e exclusivamente alí, por non estar, entre comillo, contaminados co día a día del centro...

**DX:**

Con los prejuicios del alumnado y del profesorado del centro...

**SDX:**

Y que por tanto poida ver dunha maneira máis obxectiva a aportación de os profesionais do centro, das familias, e doutros organismos e institucións que inciden enormemente, ou que deberían, que deben incidir normalmente nunha valoración xeral, como poden ser persoal de asuntos sociais, os equipos psiquía... ehm de sanidade, ou outros.

**N:**

Ben, xa aludistes tamén algunhas das problemáticas que presentaba o modelo non?, na medida en que non estaban dotados os departamentos de orientación, ¿qué outras problemáticas ou disfuncións vedes na proposta que está a dibuxar no decreto y na orde?

**DX:**

Pois por exemplo que a atención temperá non estaba ben considerada. La atención tempera...

**SDX:**

Ou nada!

**DX:**

Non está considerada y é unha atención que dende logo é moi importante. Porque hai problemáticas que se atalladas no seu momento se poden conseguir. Pois por exemplo que la formación de los orientadores, pois ten os seus problemas. Aínda está o modelo definíndose, pensamos que fixemos bastante e ademais incorporamos situacións que non estaban consideradas. Por exemplo nas aulas hospitalarias, que é unha das problemáticas que nós consideramos e que la estructuramos e iso. E a atención ( ).

**SDX:**

Non, non, simplemente que cando se fala de orientación, indiscutiblemente en paralelo se van entrecruzando a atención á diversidade. Entón é difícil deslindar ata onde chega propiamente a labor da orientación y donde continua a atención, que todo vai unido. A orientación é un primeiro paso para poder atender a diversidade en condicións, por iso non quere dicir que as aulas hospitalarias reciban unha orientación específica, se non que a orientación vai dirixida a todo o alumnado. Y outro elemento importante, ó dicir iso de todo o alumnado. Aínda que sobre o papel no decreto 120 contempla todo o alumnado que estea escolarizado, a realidade é que a orientación basicamente se facia nos centros de secundaria, y nos centros de secundaria atendendo a etapa obligatoria. Y logo nas outras etapas había unha orientación de tipo profesional, casi informativa, mais que orientativa. Y na línea que se lle está dando, y que se vai perfilando é moito mais completa. Insisto, moito mais completa no sentido de que se une orientación como primeiro peldaño de toda unha atención á diversidade. Abrangue todo, dende o momento que se escolariza un neno con 3 anos e incluso ás veces tendo en consideración elementos anteriores y vai a todas as etapas educativas.

**DX:**

Nós nos topamos cun modelo o que intentamos, que tiña as súas carencias como todos os modelos teñen que ter, e este terá o mesmo, pero intentamos que teña un avance buscando las etapas primarias.

**N:**

Uhum, dandolle importancia, sí porque nos grupos de discusión efectivamente os títulos de primaria y os orientadores de primaria incidían en cuestións que estades apuntado, o da atención temperá, e o tema de que infantil por exemplo estaba bastante, bueno moi olvidado...

**SDX:**

Non se tocaba.



**N:**

Non se tocaba...

**DX:**

Tamén hai que considerar unha cuestión, tamén en defensa de todo, esto non é ensino obligatorio, é ensino voluntario, con lo cual nos plantexamos situacións quee, o que é a educación en sí, en sentido estricto, non era capaz de abordala, non podía, pois con isto de ir asumindo cada vez mais a educación vai tomando mais rasgos de acción social, cada vez mais. Hai que ir cambiando, modernizando, entón nós fomos dentro do que era o decreto intentando mellorar este tipo de cuestións.

Pero é unha problemática curiosa que é que o profesorado quere os orientadores, pero non quere os orientadores (0,3) é unha figura ambivalente nos centros porque non fan como todo o mundo, son os únicos especialistas que non teñen que dar clase. Que non están en contacto directo co alumnado, esto crea unha disfunción, y ao mesmo tempo queren que sexan a varita da orde.

**SDX:**

Sí, queren que solucionen os problemas xa.

**DX:**

Entón non só a formación dos orientadores é que a formación do profesorado existente con ( ) dos ou tres siglos de existencia non se pode en calquera momento.

**SDX:**

E tamén hai outro elemento que tamén figuraba sobre o papel, ahí hai que insistir que está claro que todo reto, digamos sostible e en condicións non debe contar o bo existente e mellorable para melloralo y o que hai que rexeitar para rexeitalo. Polo tanto hai elementos que están no decreto 120 y que sobre papel son de calidade, que eso hai que manter. Pero o que sí e verdade e xa se me vai o que quería dicir...É dicir hai elementos que están ahí pero que hai que transformar.

**N:**

Y os que consideras así positivos ahí do que estabas dicindo do decreto, ¿cáles serían?

**SDX:**

¿Sobre papel?

**N:**

Sí

**SDX:**

No decreto sobre papel entende que a orientación é fundamental...

**DX:**

A consideración da orientación primeiro.

**SDX:**

A consideración da orientación, que é un papel fundamental da atención á diversidade, que debe estar coordinando en todas as etapas... a realidade despois é outra.

**DX:**

E quizá, por exemplo, eu o que son mais crítica é a forma de selección.

**SDX:**

Sí, tamén

**DX:**

Forma de selección dos orientadores, que segue pasando o mesmo, non é que nós melloráramos moito, pero quizá necesitamos tempo. Esto foi moi deprisa.

**N:**

¿En primaria?

**DX, SDX:**

En todo

**DX:**

En las oposiciones esas, por exemplo, que nos lo dicen los equipos de psicólogos...

**SDX:**

Sí la formación inicial

**DX:**

Que la formación inicial non é a adecuada para os centros, e aínda que vaias con oposicións partes nun punto de partida que non é o habitual. Hai moita clínica por exemplo metida dentro.

**N:**

Uhum

**DX:**

E claro, eso desdibuxa, ten que ser un psicólogo educativo ou pedagogo educativo, pero menos que clínico, menos test, nós somos mais por exemplo, menos prescriptoras de test, non creemos que sexa esa a solución de moitas cuestións.

**SDX:**

É dicir concebir a orientación como un traballo de despacho, que vai decidindo un a un os nenos e que simplemente dictamina y logo que o centro se apañe para, ante ese dictame... eso hai que retocalo, hai que limalo...

**DX:**

Conste que hai unha labor dos orientadores espléndidas que fan de coordinadores, por exemplo é unha cousa moi curiosa, que a notamos nós. Nos pasou que dende que se convocou desde esta Consellería dos equipos de innovación hai moitísimos, como o 60 ou 70% de coordinadores, eso é unha boa señal. Se implican en lo que es una cierta prolongación de coordinación do centro.

**N:**

Y en relación ca selección dos orientadores por exemplo en primaria tedes pensado algún cambio?

**DX:**

De momento non, primeiro vamos a ver a rede e despois empezaremos a ir vendo outros ( ), é dicir primeiro queríamos establecer a rede para sentar a base.

**N:**

¿Y en qué consiste esa rede?

**DX:**

Que cheguen a todo o mundo...

**N:**

Vale

**DX:**

132 departamentos de orientación novos en 3 anos, eh? 132.

**N:**

¿Así algunha outra problemática así a nivel das funcións que desenvolven, estivestes apuntando o da práctica clínica nalgún caso y a nivel así...?

**DX:**

Del excesivo número de tests que se fan, é o que che dicía Victoria da outra parte, que ás veces se poñen a dictaminar pero non apoiar cómo se resolve eso.

Excedendote dunha falta de atención por exemplo. Y esa nova qué significa! ¿Cómo o soluciono?

**SDX:**

É dicir, posiblemente, eh....ante os problemas que o cambio dende a LOGSE pola afluencia de todo tipo de alumnado aos centros educativos, intentou buscarse ou atopar nos orientadores o que dicía antes a Directora que alguén me solucione o problema de nenos diferentes, de nenos distintos. Y entón perfilar todos esos aspectos, por eso de novo unimos ó que é a atención á diversidade é fundamental. Y outra cousa, estaba no decreto tamén, sobre papel, pero iso hai que clarificalo moi ben y sobre todo...pensamos que dende as medidas que se están tomando sí se está facendo y é pensar que a orientación ten un pilar fundamental, fundamental, no primeiro paso da orientación, da súa actuación que é a acción titorial. A acción titorial como primeiro paso de orientación, iso implica que a persoa que estea na Xefatura do departamento de orientación con todos os tiores e titoras dun centro educativo ten que ter unha coordinación exquisita...

**DX:**

Quizás con eso nos chegaría, como complementos desos, xa nos chegaría verdad?

**SDX:**

Exquisita, de maneira que se poida coordinar o que é o coñecemento específico dun psicólogo, psicopedagogo ou etc. y un coñecemento dun didacta y un profesional do ensino. E conxugar as bontades de un e as bontades do outro, e bueno, simplemente ir actuando de maneira coordinada.

**N:**

Sí, é un dos temas que incidían os orientadores, considerar a acción titorial como básica e fundamental, y se queixaban tanto os orientadores como os titores cando lle preguntábamnos sobre problemáticas para o desenvolvemento da titoría a parte de aludir á formación, no que non están socializados profesionalmente uns e outros efectivamente pois tamén no tema do recoñecemento desa labor. Os titores claramente se queixaban, e titores que levaban ó millor 12 anos...

**DX:**

¿Qué tipo de recoñecemento?

**N:**

Recoñecemento a nivel de que ser xefe de departamento lle implicaba libración de horas, mais salario e muito menos traballo. Y ser titor da ESO que era unha carga

**DX:**

En primer lugar ser titor ten que ser todo o mundo. Nesta Consellería titor é todo o mundo, e se non es titor tes que ser encargado de los medios audiovisuales o lo que sea. Y además es la labor fundamental por decreto de un profesor, ser tutor de un grupo de alumnos. Forma parte...

**SDX:**

É inherente ser tutor.

**N:**

Xa eles do que se queixaban...y de que non todos queiran ser titores..

**DX:**

Ah, pero ahora todos teñen que ser ou dinamizador de biblioteca ou dinamizador de non sei que...pero eso xa non queren se, podo facer oposicións como fixen de mestra e dicir que non quero dar clase en 2º A. A una persona que no quería dar clase de electrónica se le jubiló a los 30 años. Porque fixo as oposicións dice que non está preparado, 30 non pero 38, pues se le jubiló porque entras en esto e non vas, pois chica...

**SDX:**

Y o que é importante é o que acaba de dicir a directora, a titoría compete a todo o profesorado, aparte de que compete a todo o profesorado a persona, que digamos de cara ó exterior exerce a titoría é porque é a persona responsable de un grupo e en recibir toda a información y de toda esa información trasladala a uns documentos, a uns planes e a unhas organizacións, pero para ese caso a persona titora , eu creo que de todos modos está recoñecida...

**DX:**

Pero es que es inherente

**SDX:**

É inherente á práctica docente.

**N:**

Eles dicían, eu transmítovos o que dicían porque ademais era o sentir xeral tanto dos orientadores de secundaria y os titores, e que a min me sorprende bastante o ben categorizado que tiñan as demandas, mérito non lle contan como mérito...

**DX:**

E cómo vai ser mérito.

**N:**

Eu transmito...

**DX:**

Claro pero como profes es inherente , como que no les cuenta como mérito, le cuenta como mérito porque los años de servicio le cuentan como mérito para cualquier cosa, y es ahí.

**N:**

Y despois o tema ese do complemento dos 30 euros que ó final se fixo extensivo a todos...

**DX:**

Se fixo extensivo a todos porque eles votou os sindicatos que sí se fixese extensivo a todos. Y se non se fixera...non...porque na mesa mantivemos outra cousa. Pero que sucede, os outros teñen que facer outra cousa, ou teñen que estar esas horas dedicadas á biblioteca, los de biblioteca también decían lo mismo, ou teñen que estar dedicadas ós TIC, los TIC venían a decir lo mismo, ou teñen que estar dedicados a dinamizaciones específicas. Entón todo o mundo ten que ter un traballo equivalente lo cual no quiere decir que si a tí se te da mellor a biblioteca, non estés mais contenta nun lado que noutro, pero hai moitos tutores que non queren ir á biblioteca aunque lle quitan a tutoría. Ou non poden ir á dinamización porque non saben facelo, eu por exemplo non podería facelo eu. Entón todo o mundo, o sea tamén tedes que ter as respostas, ten unha carga de traballo equivalente, outra cousa é cómo desempeñemos cada un. Hai titores que non dan golpe, como tutores e hasta lle cubren os da secretaría todos. Porque encima os de secundaria se podrían queixar moito menos que é moito menos pesada que en primaria que enriba moita parte dos documentos se os fan cousa que en primaria non.

**SDX:**

Outro aspecto que eu creo quee, no que xa se está traballando, moito, y ainda que ó mellor non sabemos ben delo totalmente, pero que é papel de os departamentos de orientación, ter presente, que repito tamén existía nun párrago nalgún lado ao que se está facendo é dicir tivo o mellor posible y mais adiante estará onde teña que estar sobre o papel. Ehh, ohh, o contar para labor orientadora con outros organismos e institucións, o orientador non se ten que suscribir ou circunscribir exclusivamente ó espacio centro-

educativo e para orientar en condicións é imprescindible o coñecemento das familias, polo tanto é necesario unha relación moito mais dinámica coas familias e ten que contar a relación con outros servicios do contorno, sobre todo de tipo concello y a miúdo con outras institucións que están traballando...

**DX:**

Como Sanidade...

**SDX:**

Sobre todo Sanidade. Y se está traballando moito neses tres niveis.

**DX:**

Y ademais a parte de que nós atendemos moito a formación sobre todo pois evitándolles un coñecemento de todas aquelas problemáticas e síndromes que estén aparecendo. ¿Cual é a problemática fundamental que está baixo aquí? Que a LOGSE e ( ) porque levabamos moitos anos de retraso, entón por primeira vez entra todo o alumnado. Só pasaron 18 anos e en 18 anos non rompemos coa mentalidade dos que levábamos desde o ano 70 traballando ahí. Esa é a problemática de base! Entón el axustar ese tipo de cuestións ( )... qué se está facendo desde as Administracións?, pois estamos facendo a parte dunha formación, con moitísimas cousas, deixando participar a todas as ( ) síndromes de Aspergers, con dificultad, personalidade, los bipolares, los de... é dicir todos se está deixando entrar ás organizacións para que teñamos un control...pero eso é o que dixo Victoria que traballar cun CEIP, tamén coas organizacións con problemáticas específicas, pero a parte de eso están facendo montóns de protocolos e de axudas, montóns de protocolos...y publicacións, por exemplo...

**SDX:**

Publicacións, protocolos, materiais en rede...

**DX:**

En rede, de materiais en rede se teñen moitísimos...

**SDX:**

De materiais en rede cada vez mais, y ademais si se entra na rede no apartado de orientación se ve que unha vez que se despliega o apartado de orientación, deseguida aparecen desplegados dous campos. Atención á diversidade por un lado e acción tutorial por outro. E cada vez se están incluíndo mais. Se está intentado que traballen eles, todo o que é a rede orientativa, que poidan ter en rede tamén algo, nestes momentos estase traballando incluso para que figure e estarán en mui breve tempo, en Xaneiro estará, unha web de os EOE, de maneira que dende os EOE a parte de facerse presentes, de dicir que é o que ofrecen, cales son as súas funcións, cómo se estruturan, incluso protocolos de actuación no momento de cómo demandar a súa actuación, cómo contactar con este persoal, determinar incluso, por exemplo, que os orientadores dos centros educativos non sempre, eh, vamos a ver. Todo o mundo sabe, os que estamos neste campo que hai un aspecto, que digamos é case un caixón desastre, como pode ser o caixón desastre de EXBs. Ben, pois precisamente dar pautas para saber... o orientador do centro vai dicir se lle presentan estos síntomas, pero se descarta. Entón dende alguén un pouco mais especializado y sobre todo especializado para estes casos determinar, vale non é este caixón desastre, dentro de este caixón desastre hai o apartado A, o B y o

C, con connotacións, porque normalmente non hai ningún neno que sexa Down puro ou non sei que puro, sempre hai o engadido D ou o engadido do outro. Entón todo iso se está establecendo, en Xanerio estará esta web xa colgada, están todos os formatos xa preparados. Temos reunións continuamente con eles, se está ofertando formación e información de todo iso, é dicir o avance é grande. En palabras dos propios compoñentse, é que estamos facendo nestes 3 anos o que nunca facemos dende que existimos. Dende que apareceron os EOE's como consecuencia dos equipos anteriores.

**DX:**

Dentro do que te dí Victoria, temos material tamén para inmigrantes. Por exemplo todo este material que está en...

**N:**

É dicir que fixestes unha labor moi importante de material de apoio para a atención á diversidade, para a acción tutorial...

**SDX:**

Enorme, enorme...

**DX:**

Por exemplo isto es para apoiar la inmigración...Pero no solo esto, se le apoya con montón de materiales, con cartelería,... y teñen protocolos de apoio, que non teñen que decir, para facer este informe, cuál es el protocolo. Para facer esto outro teñen a base, que sólo es escribir una serie de cuestións. Y esto está todo en la web, con la guía básica de recursos, está en 10 idiomas, en chino.

**SDX:**

Hai moitísimo...

**DX:**

( )Nós nos basamos un pouco mais en desenvolver e apoiar, ( ) e quedan moitas cousas por facer, afortunadamente, porque a utopía é esa, pero la cuestión es que en 18 anos, ano 2008 é moi difícil lograr que todo un sistema introduzca a todas as problemáticas do sistema, a nenos que non se escolarizaban por exclusión social ou polo que fora, a todos os inmigrantes que chegan, mais todo aquilo que implica por exemplo desafectación, desatención social y esto es cuestión todo practicamente todo de orientación.

**SDX:**

Un elemento no que se está traballando moitísimo, pero que posiblemente tardaremos un tempo en que fructifique totalmente y enlaza co que acaba de dicir a Directora, y ahí o papel dos orientadores é fundamental, non só, pero é fundamental, é aceptar que a atención á diversidade é en todos e cada un dos centros educativos.

**DX:**

Y en todas as personas, incluído profesoras [se ríe].

**SDX:**

Y todo o profesorado. Y segundo que os nenos con necesidades educativas especiais só, só nos casos en que os recursos precisos non existan teñen que estar escolarizados en centros ordinarios.

**DX:**

O sea la inclusión como normalidad, la inclusión como normalidad. Y eso nos costa a todos, nos costa a todos, porque teoricamente no aceptamos, é como o problema das mulleres, teoricamente o acepta todo o mundo, o problema é cando te tes que poñer na práctica e tes que ter unha diversidade na aula. Que creemos que é moito mais enriquecedora...

**SDX:**

Sí

**DX:**

Moito mais productiva, pero que é moito mais costosa de traballar. Esa é a filosofía un pouco...

**SDX:**

A homoxenización sempre é mais fácil.

**DX:**

Mais fácil de traballar, pero mais aburrida.

**SDX:**

Aburrida e ademais non reflexa a realidade.

**DX:**

Y da pensamento único...

**SDX:**

Nós non estamos traballando con caixas de carton, o alumnado non é así...y o profesorado tampouco.

**N:**

En relación cos Equipos de Orientación Específicos, ¿qué problemáticas considerades que hai así no seu funcionamento?

**DX:**

Eu creo que falta de experiencia tamén. Falta de experiencia e facer grupo. Eu creo e a Subdirectora...estamos...facer grupo, uhhm, non traballar como equipo paréceme que é unha problemática que teñen, traballar por libre, quizá pola súa propia procedencia... e despois unha parte, o que falaba a Subdirectora antes que é a propia estrutura de organización, non teñen unha estrutura que sepas claramente las funcións, que a xente saiba cómo chegar a eles, quizás pola práctica ás veces se meten en cuestións de (inscripción), outras veces de outros orientadores de aula, outras veces de decisións nosas, quizá esa delimitación, non sei cómo o verían eles pero sí a delimitación...

**N:**

Dígocho un pouco...



**SDX:**

De todos modos coincide, coincide que ainda onte tivemos a reunion para preparar as xornadas de formación específica para eles...

**DX:**

Estamos facendo unha formación específica.

**SDX:**

Anualmente, cousa que non había, nin se xuntaban desta maneira para intercambiar e tal y...

**DX:**

Estamos intentando facer ese equipo.

**SDX:**

Sinceramente creo que hai cousas que cambiar, é dicir non son unha institución a parte e para facer documentos e a súa inclusion tamén no que son os centros educativos ten que estar presente. A súa tarefa de...entrecorrido...como centro de recursos para o resto dos departamentos de orientación ten que funcionar. É dicir, é un pouco como, os que están...

**DX:**

( )

**N:**

Era do que se queixaban os orientadores que atendían dunha maneira moi puntual... pero que pedían a dotación de recursos que para eles era moi importante, falaban de protocolos, de todo eso...(hablan a la vez) y despois decían que claro o problema que eles consideraban tamén necesario atender a esas demandas que facían os de secundaria pero lóxicamente a ratio que tiñan, sobre todo algunhas especialidades que lles facía imposible, pois dedicarse a outras funcións.

**DX:**

Sí, esto lo decimos todos, si, si, bueno, nós diríamos, hay algún que sí hay outros que non, pero bien, eso lo sabemos. En lo que fai falta quizais mais que estén estruturadas, que teñan esos protocolos, que sepan...porque eso lle diminuye o traballo y organízao porque nós tamén cuestionamos moitas veces que para solucionar eso unha cousa e que vaia a un centro que este unha semana, pero como todos os días...

**SDX:**

Iso implica rexustes. O sistema tal como estaba vindo funcionando non só había esa pequena disfunción na coordinación cos centros educativos, pero incluso en certos momentos tiñamos 4 sistemas case distintos, en teoría igual, pero cada provincia era unha actuación distinta. Entón chegaba un momento, en que, pero vamos a ver si en Ourense funcionades así, cómo non vai a ser o mesmo para a mesma tipoloxía noutro lado. É dicir hai certas cousas que teñen que ser comúns, pero despois lóxicamente hai que atender á diversidade, pero hai elementos que teñen que ser comúns, se non non funciona esto.

**DX:**

Somos conscientes que en Coruña e Pontevedra aínda que teñen máis orientadores teñen a súa problemática porque as provincias son máis do dobre que nas outras dúas, sabemos, pero como na política se adapta no posible, e entón dentro do posible intentamos mellorar moito, unha facilitándolle recursos, o que fan uns non hai que ( ) todos os días, porque é moi cansado e non avanza y outra pois buscando que se cubran as plazas realmente porque se cubriron todas as que realmente hai. Entón bueno...

**SDX:**

E se ampliaron...

**DX:**

E se ampliaron en Lugo e Pontevedra, pero claro todos non queremos pagar os impostos pero todos queremos recibir servizos, entón dentro do posible, pois...

**N:**

Entre as suxerencias de mellora tamén que facían era a necesidade de incorporar un especialista novo, sobre todo terapeutas ocupacionais ( ).

**DX:**

Fíxate ahí nós estamos en desacordo o terapeuta ocupacional ten que estar nun centro específico, nun centro de educación especial...es un pouco a atención.

Pero non só eso, non sei se cho dirían, nos dicen a nós que necesitan que estén en todos os sitios os de los Equipos de Apoyo a la Comunidad, los Servicios...é lóxico calquer colectivo ten que reivindicar pero entre el equilibrio creemos que se pueden optimizar un montón as súas funcións...

**N:**

Xa me fostes apuntando ahí a medida que íbamos valorando cara as problemáticas algunhas medidas que se teñen posto en marcha non? Non sei se algunha máis... Porque falastes de formación, dos materiais, ...

**DX:**

Falamos da atención dentro do centro de recursos, de organizarnos un pouco mellor...esas son as medidas que estamos...

**SDX:**

Sobre todo iso, coordinar..., a coordinación docente, impulsar que haxa unha verdadeira coordinación docente, que, que os departamentos de orientación sexan verdadeiramente departamentos do centro, non un ente a parte nun despacho...

**DX:**

Non un Pakistani

**SDX:**

Eso é utilizando o término que utilizaban nos centros.

**N:**

Y o que nos estabades falando da rede de centros, podiades explicar un pouco mais, da rede de orientación...

**SDX:**

É moi fácil en realidade, qué pena que non trouxen un exemplar do borrador...é igual, vamos a ver ata o de agora había, a estrutura que había un IES e ese IES levaba centros adscritos.

**DX:**

Os centros normalmente de quen dependen para pasar de primaria a secundaria.

**SDX:**

Ou un centro de primaria con outros centros adscritos, poden ser de primaria, de infantil ou do que foran. O que se fixo foi colleuse o que estaba existente ata este momento, colleuse provincia por provincia con toda a ampliación, ver cantas unidades de... canto alumnado había por zonas, ver as necesidades existentes y empezar a distribuir de maneira que agora cando se colla a rede impresa se ve claramente dependendo de cada provincial, por zonas, cal é o centro sede do Departamento de Orientación, que centros ten adscritos ou compartidos. Ese foi un elemento novo que naceu aquí.

**DX:**

Cando son del mesmo tamaño se comparten y tienen sede nos dous sitios.

**SDX:**

Que a xente aínda non o entendeu ben. ¿Qué significa eso de compartido? Vamos a ver cando o Departamento de Orientación neste momento cando existe está, ten a Xefatura de Departamento nun IES ou nun centro de primaria con mais de 12 unidades, y a este departamento, este único departamento ía un representante de cada centro de primaria que está adscrito a él. Ía cando había reunions de departamento, tres ó ano, ou cando fose, punto. Cos OCs que se acaban de crear, poñamos por caso dous centros de primaria entre 6 e hasta 12, entre 6 e 11 porque 12 xa non. [Escribe en un papel] Entón aquí hai un departamento de orientación y aquí hay un departamenteo de orientación, ten só unha cabeza, pero aquí se crea departamento y aquí tamén. Non é unha persona que vaia para aquí, non aquí funciona un departamento...

**DX:**

Y funcionan a metade do tempo...

**SDX:**

Funciona, o que quere decir que o traballo se distribúe

**N:**

Y está integrada no centro.

**SDX:**

Eso mesmo. E a dotación, si poñamos por caso, será de 1000 euros anuais de funcionamento por decir algo, este recibe 500 e este recibe 500. Y non é que como antes que recibe este de aquí y todo estaba supeditado a este de aquí... y en teoría este funcionaba en este departamento, en teoría na realidade nada. Desta maneira hai

departamento, departamento, ¿cómo se distribúe? Pois a persona que exerza a Xefatura do Departamento está na sede, hai unha Xefatura, só hai unha Xefatura, dous departamentos pero unha soa Xefatura. Esa Xefatura de Departamento está na sede donde está o OC yyyy digamos que ten ( ) proporcional dependendo das unidades que ten. Ó mellor vai aquí tres días y aquí dous, ou decide que aquí un, é decir ten dúas sedes e ten que atender dúas sedes. De maneira que a atención cualitativamente é mellor sempre.

**DX:**

E ademais se le paga la itinerancia.

**SDX:**

Y se lle paga a itinerancia. Cualitativamente é enorme. Ningún centro de 6, 7, 8, 9 ou 10 unidades, nunca podería ter un departamento, estaría adscrito a un.

**N:**

Y esto xa o puxestes en marcha....?

**DX y SDX:**

Si, sí

**N:**

Xa todos os centros están funciando así....?

**DX:**

...No catálogo de Xullo está comunicado

**SDX:**

Entón hai centros que funcionan e centros que non o entenderon...Entón ó mellor hai algún profesorado que non o veu claro e entón non o entendeu moi ben.

**DX:**

Tenemos las resquebrajadoras del sistema propias, es decir como cuando hai un terremoto...

**SDX:**

[Se ríe] Ahora caulitativamente foi un salto grande.

**N:**

Importante sí

**SDX:**

Importante, moi importante.

**DX:**

Después hai los celos, las protestas y esas cosas... de centros muy próximos, Villarriba y Villaabajo, a mí me corresponde...o con este no comparto, son casos...

**SDX:**

Y a parte de esto, de que a estrutura do punto de partida se transformou neste sentido de maneira que hai centros DO, Departamento de Orientación, OC, Orientación

Compartida, el COMP, el SS (?) es el compartido que no tiene cabeza visible, o sea cabeza propia. É dicir destes dous este centro es el OC es quien recibe a cabeza o Xefe de Departamento, a ese se lle chama así, por chamarlle algo...

**N:**

¿Y qué significan as siglas?

**SDX:**

É o compartido con este OC...

**N:**

O compartido CO...

**SDX:**

Non. Se pon SS, non sei, se che digo a verdade non sei por qué é SS porque nós cando fixemos os modelos poñía este era el COMP, pero entón por cuestión de informática este era SS. SS é o compartido que non é sede, a sede central.

**N:**

É dicir, a sede central está nun único centro.

**SDX:**

Cando se fala de sede, pódoche dicir que é a que sae a concurso...

**N:**

Ahhh, que sale a concurso?

**DX:**

Porque sale a concurso, nada más

**SDX:**

Sólo ten esa connotación. Se lle chama sede porque é a que sae a concurso.

**DX:**

Lo demás es igual.

**SDX:**

Igualito. É como se houbera dúas sedes, pero solo unha sale a concurso. Y a parte de isto o que sí tamén se fixo foi, digamos que racionalizar a distribución dos departamentos. Vamos a ver, algo tan tonto como...[escribe en un papel] un centro aquí tiña adscrito un por aquí, outro por aquí y outros dous de aquí. Sabendo que aquí no medio hai outro centro. Entón, démoslle a volta co mapa, recurrido a todo, indo e vindo a Inspección Educativa zonal para dar información, reestructuramos no sentido de facer un pouco digamos mais operativo.

**DX:**

Xeográficamente

**N:**

Porque xeográficamente non había un criterio

**DX:**

Había algúns por esas cousas de manias, ou porque ás veces se organizaban por inspector y a lo mejor el inspector este no atendía porque pertenecía sobre este outro lado, e entón había unhas certas disfuncións. Que intentamos arranxalas, creemos que as arranxamos todas pero ó mellor hai algunha que non arranxamos, pero xa protestas, xa as volvimos a ver, porque a xente...

Porque despois hai outra problemática aquí, que a veces. Esto que dice Victoria está claro, pero ás veces ir de aquí a aquí [señala en el papel] é moito mais fácil que ir de aquí a aquí, que está mais cerca, porque existe unha carretera directa, porque a carretera está en mellores condiciones, pois todo esto tamén se tivo en conta.

**SDX:**

Algo que claro, que cando empezamos parecía absurdo... estes dous de aquí [señala en el papel] ehhs pertencen a este concello, como estes outros dous. Entón o sistema era si pertencen a este concello teñen que ir para alá, pero resulta que tiñan outro ahí ó lado...

**N:**

Que estaban noutro concello y mais próximos.

**SDX:**

Entón rompimos con esa... para facilitar que sean operativos.

**DX:**

Esas cousas intentamos todas arranxalas, igual que en outras así pero bueno... ehhs quedarán algúns problemas, la puesta en marcha nos dirá, la funcionalidad nos dirá cómo funcionan...

**N:**

¿Y xa tedes datos, sobre os resultados, a satisfacción?

**DX:**

No hombre no, temos porque a última tanda se fixo agora para este curso.

**SDX:**

En xeral os centros que non tiñan orientador, están encantados. É dicir, pero bueno...

**DX:**

Pero esto é cuestión de tempo. Porque a parte moitos estiveron provisional, opositaron, ou sea que esto hai que organizalo, os definitivos, as plazas...

**SDX:**

Os últimos definitivos van a saír aínda agora, a concurso.

**DX:**

( ) xa o veremos porque terémolo a mesa sectorial.

**SDX:**

Eu creo que de todos modos está claro

**N:**

Vamos a ver...¿Sí hai en perspectiva algún cambio da estrutura dos Servizos de Orientación?

**SDX:**

O que che dixemos...

**DX:**

Estamos recoñecendo...

**N:**

Vale ¿Cáles serían os rasgos principais do novo modelo? Tamén un pouco xa os estiveches dicindo, y despois ¿qué tipo de propostas ou demandas vos están a realizar as asociacións profesionais ou os sindicatos?

**DX:**

Os sindicatos participar, y participar en la decisión, es lo único que quieren.

**SDX:**

Lo que quieren es estar al corriente de todo y que ellos decidan tamén.

**DX:**

Y las asociaciones, pues por ejemplo nos dicen que no puede ser tan clínico, las titulaciones, eso en tipo profesional, titulaciones, querrían más psicólogos, otros quieren más pedagogos.

**SDX:**

Outros quixeran que todos os orientadores fosen do corpo de Secundaria, pero é imposible, si é dun corpo de Secundaria, traballar nun centro de Primaria, iso trae conflictos de tipo legal.

**N:**

¿Y outras das cuestións que fixéstedes ou tedes agora mesmo é incrementar o número de ALs de PTs?

**DX:**

Bueno, creemos que en el convenio que se firmó con los sindicatos xa está pechado, lo que pasa que ese convenio se termina de poner en el curso 2009/2010.

**SDX:**

Pero sí hai un aumento grande, impresionante, eh?

**N:**

Porque mira, o que dicían era nas plazas aparecen PTs, ALs, pero despois se asignan a outro tipo de postos que non son de PTs...

**DX:**

Non, non, eso é un problema que hace el propio, eso te lo tendrían que decir los sindicatos al profesor... temos un caso ahí moi típico, sale como PT, AL, la persona presenta porque si no no puede entrar, pero después como no le gusta, no sabe, no se siente seguro, dice que eso non o fai, e temos ahora te puedo decir el nombre de 2 o 3 sitios que hai. Pero eso es le propio profesorado que si teño que ir aquí me quedo en Santiago y si non me vou, pero eso tampouco o fixeron con inglés durante moitos anos. Se lle piden, ou sexa, para concursar teñen, non, eso.

**SDX:**

E o que sí se chegado o momento si hai unha praza que hau que cubrir e que non hai, se cubre cun mestre ou mestra, sabendo ese mestre que vai como si fose a dar afines en Secundaria.

**DX:**

Pero ese é un problema de profesorado, de concurso. Eu si teño que irme fóra de Santiago, me voy a dar lo que sea, aínda que ingles ainda que non saiba unha palabra, sobre todo, sobre todo non, tendo unha certificación.

**N:**

Mira, unha última pregunta antes poñiades sobre a mesa o tema da formación inicial dos orientadores y ¿qué tipo de medidas levades ou qué tipo de formación para os orientadores que aproban tanto en secundaria como sobre todo para os de primaria non?

**DX:**

Se lles fai un curso específico

**SDX:**

Teñen cursos iniciadores que tivemos durante tres sábados seguidos que rematou...

**DX:**

Y el viernes por la tarde...

**SDX:**

Neste caso tres sábados sólo. Pero logo despois...

**DX:**

Para todos los que inician es obligatorio.

**SDX:**

Iniciadores! Y logo despois veñen a formación específica que é a orientación que se fai a través dos CFRS. Ese se fai desde Servicios Centrais porque é para toda Galicia y logo dende cada CFR específicos y aparte de iso, o que sí e verdade é que a formación inicial propiamente, quero dicir a súa titulación eu creo que al 99,99% cumpren o requisito que se dí que preferentemente. Y ese preferentemte o cubre si non me equivoco o 99,99% por non decir o 100%

**DX:**

Son 3 ou 4 casos en Galicia nada mais.



**SDX:**

En Galicia 3 casos ou nin sequera.

**N:**

Vale moi ben non sei se tedes algo mais que engadir... algunha cuestión mais....

**DX:**

Creemos que non. Que miredes nuestra web por favour.

**N:**

Non si vosa web a teño mirada.

**DX:**

Pero mirar lo que pon de contidos, e contidos que poñen de atención á diversidade e orientación.

**SDX:**

Y sobre todo é un elemento fundamental de toda a Consellería se lle chame atención á diversidade ou como se lle chame, é dicir buscar a equidade no reparto da calidade, fundamental.

**DX:**

E a inclusion, equidade e inclusion, es unha temática recorrente. Igual que es el problema, bueno nos preocupa el tema pero que 3 anos non é nada.

**N:**

Sí tres anos pasan pronto.

**DX:**

Pasan pronto y que las medidas, un decreto, una orden, etc es muy difícil de aprobar , te pasas o tempo, nos pasamos o tempo, non te enteras...

**SDX:**

Y sobre todo hasta medio prazo o ensino nunca se nota...

**DX:**

El ensino es lento, es una función social, y é bo que sexa revulsiva y que non estemos contentos nin eles nin nós. Porque se non non avanzaríamos.

**N:**

Certo. Pois moitísimas gracias, o que sí tiña que coller os vosos datos. Directora Xeral verdade? de Ordenación.

**DX:**

E Subdirectora Xeral del mismo nombre de Ordenación que es de quien depende.

**N:**

Vale. ¿Canto tempo levades no cargo? ¿Tres anos?

**DX:**

Tres anos e tres meses, septiembre, octubre y noviembre.

**N:**

Con anterioridade ¿qué postos ocupastes, de dónde procededes un pouco, do ámbito do ensino?

**DX:**

Victoria a Subdirectora foi profesora de Primaria, profesora de Secundaria, directora de un centro, dun IES con FP y a parte estuviste nun CEFORE...

**SDX:**

Formadora do profesorado nun CFR, naquel momento CEFOCOP.

**DX:**

Y eu son profesora de Primaria, y tamén di clase en Secundaria, as dúas dimos clase desde infantil, hasta bacharelato y después también fui directora dun CFR. Desde estar en infantil hasta estar en bacharelato aprendes moito. Y eu non estiven en FP, pero Victoria sí e foi directora de FP, ou sexa que ela ten, que coñecemos o sistema...

**N:**

Coñeces o sistema

**SDX:**

Y logo a través de ONGs fomos profesoras de emigrantes...

**DX:**

De los primeros que se montaron en Galicia.

**SDX:**

De los primeros que se montaron en Galicia.

**DX:**

Estar así apoiando a Administración anterior pois nos proxectos con Sanidade, ou con Cosumo, estuvemos en todos estos tipos de situacións que nos permitía, aquí tiñamos moita relación por exemplo con psicólogos e toda esta xente, con distintos grupos e os de Down e eso que tamén traballamos, que temos un coñecemento amplo non sei se o necesario pero sí amplo.

**N:**

Bueno, pois moitísimas gracias.

**DX:**

De nada.

**N:**

Eu a páxina web a recomendo ós meus alumnos do CAP na materia de Orientación e Tutoría, lles recomendo a vosa páxina web porque ten efectivamente moitos recursos para a atención á diversidade e a acción tutorial.

**SDX:**

Y cada vez hai mais

**DX:**

( ).E se están publicando todos os libriños que son por exemplo os de ( ), os de audiovisual, non sei como se chaman...

**SDX:**

Nestes momentos están para publicar para audiovisuais e aulas hospitalarias. Audiovisuais está na imprenta y o de aulas hospitalarias... é dicir xa están na imprenta para saír xa, y o de aulas hospitalarias, digamos que as últimas correccións foron enviadas xa á imprenta para que se introduzan e saian.

**N:**

Mirade e algún documento donde estea recollido, estea publicado todo o que é esta rede de orientación coa distribución...

**DX:**

Xaneiro

**SDX:**

En Xaneiro, mais ou menos, xaneiro ou febreiro.

**DX:**

En la red se publicará, de tódolos xeitos el catálogo, no catálogo xa está.

**N:**

Vale

**SDX:**

En xaneiro, febreiro de todos moso sairá un libriño onde veñen especificado.

**N:**

¿Tedes publicado o que é o programa este de formación para os orientadores?

**DX:**

Está dentro del curso, está dentro del libro de formación.

**N:**

¿Está dentro do libro de formación? Vale moi ben. Bueno pois moitísimas gracias polo voso tempo eh?

## **2. ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS**

### **E3. Entrevista realizada a una educadora social de los Servicios Sociales Municipales que desarrolla su labor en un Centro Cívico de A Coruña**

**TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DE LA EDUCADORA SOCIAL DE  
UN SERVICIO DE ATENCIÓN PRIMARIA DE UN  
AYUNTAMIENTO DE 245.000 HABITANTES**

## **MARIA.-**

Bueno pues si quieres empezamos.

## **EDUCADORA SOCIAL.-**

Pues yo aquí en el centro cívico de este barrio, llevo trabajando desde septiembre del 2004, antes de venirme para aquí para atención primaria yo trabajaba en un equipo especializado de atención a la infancia y a la familia, entonces cuando me trasladan para aquí para poner en marcha el centro y abrirlo ya desde su inicio, pues a la hora de organizar mi trabajo me puse en contacto con las entidades de zona, para mi para trabajar con familias, difundir actividades del centro y demás era muy importante contar con los orientadores, con los colegios, con el instituto que tengo de zona, asociaciones de vecinos, entonces bueno, hicimos una ronda de presentaciones, para que conocieran el centro y conocieses un poco como trabajábamos y con los orientadores de zona, pues se pacto, tener al menos una entrevista mensual para poder hacer seguimiento de determinados casos que se estaban trabajando desde aquí que tienen vinculada una prestación, que nos solicitan saber como están esos niños a nivel escolar y también para detectar posibles situaciones de riesgo y ver la manera que podríamos colaborar y apoyarnos tanto con el recurso de las actividades como con otro tipo de recursos, entonces una vez al mes nos vemos, tenemos unas citas ya pactadas y hacemos revisión de casos a mayores toda la comunicación que sea necesaria entre tanto porque pueda surgir una urgencia, una duda o demás, pues estamos en contacto con el correo electrónico o bien a través del teléfono.

Hemos diseñado un protocolo de recogida de datos, que creemos que es muy cómodo, porque es de crucechitas sobre cosas muy básicas, sobre si el menor va con la ropa adecuada, si lleva algo en el recreo para comer o no, si es adecuado o no, si lleva el material escolar, como esta ese material escolar, si tiene indicios de descuido por parte de la familia, bueno de unas determinadas cosas que se valoran del 1 al 4, que mensualmente o bimensualmente recogemos, en principio van nombres y apellidos de menores que tienen vinculados aquí algún tipo de prestación o sus familias, y se pueden incluir pues otros menores de los que se quiera hacer seguimiento, bien porque vienen a aula de deberes, o bien a aula de palabras o por cualquier tipo de motivo que se detecte desde el colegio. También si la cosa, en concreto en el Ramón de la Sagra en función de

cómo tengamos de agenda pues, podía ir a las juntas de, no so juntas, bueno a unas reuniones que tienen los tutores los lunes, entonces no estaba solamente con la orientadora, estaba con tutores de ciclo o de curso, no recuerdo como le llaman, y bueno si tenían algún caso que me querían preguntar directamente pues también tengo ido.

La relación es muy buena, a nivel profesional y bueno a nivel personal también que hace que sea mucho más fluida también, en realidad en toda la zona, en el María Pita, en el Ramón de la Sagra y en el Otero Pedrayo, y en cualquiera de los tres, incluso del instituto formo parte del observatorio de la convivencia, bueno para poder colaborar con ellos en determinadas cosas, en un momento concreto el año pasado se nos pidió ayuda para solucionar conflictos escolares y demás, entonces bueno se me vinculó a ese observatorio de la convivencia, y la relación es muy, muy buena. Prevenimos situaciones de absentismo antes de llegar a cubrir el protocolo, pues si empezamos a detectar que esos menores faltan, pues me dan un toque, recojo datos, veo si hay un expediente abierto, si hay expediente pues se habla un poco con la familia para prevenir, entonces bueno si hemos reducido bastante los casos de absentismo, y eso es un poco en absentismo o en otro tipo de cosas, esa es un poco la forma de trabajar la prevención.

**MARIA.-**

¿De este centro cívico dependen entonces 3 CEIPS?

**EDUCADORA SOCIAL.-**

Dos CEIPS y un instituto. Y aunque no nos corresponde por zona, por territorialidad el IES de Monelos, si que es cierto que muchos de nuestros usuarios territoriales empadronados en nuestra zona son los dos IES que tienen o el IES Otero Pedrayo o el IES Monelos, entonces aunque territorialmente ya le pertenece a Castrillón ese instituto, si tenemos muy buena relación, no hacemos citas de seguimiento mensuales, pero si en función de cómo estén las cosas si que nos solemos reunir con la orientadora, más en cuanto a la difusión y a la prevención desde las actividades que desde los casos. Solamente cuando ella detecta un caso que sea de nuestra zona, pues nos avisa y mantenemos entrevistas.

**MARÍA.-**

Esa relación de colaboración, normalmente la realizáis con el que es el jefe del departamento de orientación, ¿no?, el orientador o orientadora

**EDUCADORA SOCIAL.-**

Si

**MARÍA.-**

Y excepto e un caso, que tienes puntual con los tutores. En los otros centros esa reunión contutores ¿no existe? O depende según el caso

**EDUCADORA SOCIAL.-**

No se ha dado

**MARÍA.-**

Quiero decir, según la etapa escolar de cada chico, chica

**EDUCADORA SOCIAL.-**

No se ha dado, en función también de los casos. Si la orientadora ha recogido bien toda la información, y esa información es suficiente para realizar la intervención pues no se mantiene reunión con el tutor, si el tutor lo manifiesta, o consideramos que el tutor puede ampliar si que se lo solicita, pero normalmente, yo creo que más en el ramón de la Sagra lo que sucedía por horario y disponibilidad, tanto mía como de la orientadora, las reuniones eran los lunes y coincidía, justo, 20 minutos, o al acabar o antes de empezar había esa reunión y yo me incorporaba, creo que fue más por agenda, que por imposición, en general si yo necesito algo de un tutor y demás lo canalizo a través de la orientador, pues en este caso en concreto me gustaría hablar con el tutor o con la profesora de AL, con la de PT, no se,...

**MARÍA.-**

¿Cuales crees que son para ti las debilidades y fortalezas de esa relación que mantienes con los orientadores de los centros?

**EDUCADORA SOCIAL.-**

Hombre las fortalezas, el que existe ese canal de comunicación y que nos veamos periódicamente fortalece mucho, sobre todo nos estamos enterando que esta haciendo el otro y no es todo a nivel informal o cuando hay un problema, entonces para mí que exista ese canal de comunicación me da a mí muchas herramientas para poder trabajar y que ya tienes mucha información de cosas que te podrían (SE ACABA LA BATERÍA DE LA CÁMARA)

**MARÍA.-**

Estábamos hablando de las debilidades y fortalezas, para ti la fortaleza era la comunicación

**EDUCADORA SOCIAL.-**

La comunicación, ese estar en contacto para que se sepa tanto lo que hacemos nosotros como lo que hace el cole, para mí sería muy difícil trabajar si no pudiese contar con ese tipo de reuniones, porque es un poco, a lo mejor duplicar esfuerzos, o demás, por ejemplo en las actividades, yo no debo programar actividades infantiles ante de las 18:00 de la tarde porque los colegios tienen esas actividades extraescolares y luditarde, entonces es gastar un dinero tontamente. Entonces, si tengo en cuenta eso, si se las actividades que hay, si el colegio está programando un taller de juegos, no tiene sentido ninguno que yo programe un taller de juegos, o si en los dos colegios de zona, se está haciendo en los dos baile moderno, estantería que el centro cívico oferte baile moderno, entonces un poco intentar compaginar todo ese tipo de cosas y fruto de eso este año, fruto de la buena comunicación, que para mí es una fortaleza, hemos diseñado actividades que no se están haciendo en el barrio, por ejemplo actividades familiares, tanto del niño con las madres, con las abuelas, con el familiar que este a cargo del niño esa tarde, entonces bueno yo creo que eso es una fortaleza. Yo debilidades no le veo, porque para mí es muy positivo todo, el hecho de que exista un canal de comunicación y que haya muy buena predisposición por parte de los orientadores, a los que ya conozco desde el principio, es el caso del Ramón de la Sagra que ya tiene la plaza otorgada, pero por ejemplo e el instituto y en el María Pita me la cambian todos los años, con lo cual todos los años, eso si que sería una debilidad, volver a presentarme, volver a explicar mi forma de trabajo, y ya cuando esa persona está adaptada a como trabajamos y demás, se marcha porque viene otra, porque no tiene la plaza en propiedad, entonces eso si es una debilidad, pero bueno nos vamos adaptando y va saliendo bastante bien.

**MARÍA.-**

En este concello existen varios centros como este, repartidos por los barrios, me imagino que tendrás algunas reuniones con las educadores y educadoras de los otros centros, ¿en todos se trabaja de la misma manera? Ese protocolo que tú me contaste al principio de cuando llegaste aquí, que empezaste a relacionar con las instituciones del barrio

**EDUCADORA SOCIAL.-**

No, no

**MARÍA.-**

¿No?

**EDUCADORA SOCIAL.-**

No, es que también va a depender de cómo sea el barrio y de la carga de trabajo que tenga el centro y de la distribución de profesionales. Entonces te puedes encontrar centros en los que la mayor carga de trabajo sean personas adultas en actividades intergeneracionales y demás y que no tengas una población infantil en la zona lo suficientemente amplia o problemática o con prestaciones asociadas a ese sector entonces por tiempo, por disponibilidad, por localización incluso de los desplazamientos que tenga que hacer el técnico o el orientador se vaya diluyendo o no se haya visto como necesidad. Yo he tenido mucha suerte que he podido organizar mi trabajo en estos primeros cuatro años como yo he querido, entonces para mi, nadie me ha puesto ningún impedimento a la hora de trabajar así, fue una decisión totalmente personal y profesional, si se que hay otro centro cívico que trabaja bastante mejor, este tema, bastante mejor de lo que trabajamos nosotras, con colaboración muy intensa con el instituto que es el centro cívico de Elviña, incluso tienen un programa diseñado, que diseño la educadora de coordinación para trabajar la prevención de conflictos escolares, para trabajar como se derivan los casos a servicios sociales. Porque los institutos si que es cierto que existe esa tendencia de que cuando hay un problema de comportamiento ya es de servicios sociales, si que se trabajen cosas previas en el instituto. Entonces bueno, ahí mi compañera si que se encontró con determinadas cosas que no podía asumir porque no había trabajo previo, entonces si se pactó, nos estuvo contando en una de las últimas reuniones como pactó ese plan de trabajo, entonces bueno hay centros que si y centros que no, también influye la localización geográfica, yo aquí salgo tengo los dos colegios a mano derecha y el instituto a mano, no me supone desplazamiento con mi coche, ni kilometraje, ni de mas, en otros centros pues claro puede ser que tengan una ubicación territorial más grande que la nuestra y os desplazamientos sean distintos, y en función también de la motivación y de la necesidad o las vías de comunicación, hay profesionales que les llega el contacto por email o por teléfono, y otros que nos, entonces bueno yo creo que eso son decisiones personales y de organización de trabajo, para mi personalmente es muy importante contar con todo lo que tengo en zona, desde la asociación de vecinos a la asociación de mujeres de los bolillos de Monelos o lo que sea, pero si que es necesario ese contacto, saber que existimos y que hacemos cada uno.

**MARÍA.-**

Vale, y ya para terminar, que a lo mejor ya lo dijiste un poco en debilidades, pero ¿mejorarías algo esa relación entre educadora social, centro cívico y centros educativos?

**EDUCADORA SOCIAL.-**

Mejoraría a lo mejor, procesos de recogida de información y de pasarse datos, no tenemos estandarizados una serie de protocolos o de modelos que sean ágiles en el uso, pues a través de las nuevas tecnologías, o de, no sé como se podría organizar pero que no sea pasarnos, no sé que no se quede todo, en la responsabilidad de que alguien apunte esos datos y ese caso, entonces yo creo que un protocolo no de derivación, porque a lo mejor no es una derivación, es un protocolo de información de una situación, pues Perenganito Pérez, de 14 años, pues que no esta rindiendo o que creemos que puede existir una situación, bueno que pueda ser susceptible de un apoyo de una contención o de una indicación desde servicios sociales, pero no de vaciar, de coger te paso el problema, si no tenemos este problema, nosotros lo vamos a trabajar así, tu como nos puedes ayudar

**MARÍA.-**

Trabajo colaborativo

**EDUCADORA SOCIAL.-**

Efectivamente, que haya algo que recoja eso para que sea visible, que no se quede en la agenda en reunión con el instituto, que se visualicen tantos casos, porque al final a la hora de volcar todos estos datos en la memoria yo lo único que voy a poder enviar en la memoria es cuantos protocolos de absentismo se enviaron, no cuantos casos de absentismo previene ¿no?, entonces al final si observas que en Monelos, ha bajado o hay un número de absentismo muy bajo, pero no se visualiza cuantas intervenciones se hicieron, con cuantos menores y se previnieron ese tipo de situaciones, entonces a lo mejor esa visualización, hacer visible el trabajo invisible, lo que hacemos de calle, pues muchas cosas que se hacen, desde un encuentro casual en el parque porque sales a tomar un café, y el chaval está en el parque y te dicen que lo han expulsado y te vas con el al instituto y demás, no se ese tipo de cosas que sean visibles a nivel de números que al final que parece que es lo que importa, si hay números has trabajado si no hay números no has trabajado. Entonces bueno, quizás eso, que existan eso protocolos. Si que es cierto que estamos intentando desde este ayuntamiento reorganizar \_todo este tipo de intervenciones que hacemos las educadoras para que sean más visibles y que tengan un soporte escrito a nivel de programa y demás.

**MARÍA.-**

Pues muy bien, no se si quieres decir algo más,

**EDUCADORA SOCIAL.-**

No

**MARÍA.-**

Pues muchas gracias

**E4. Entrevista realizada a un orientador/a de Secundaria participante en el grupo de discusión de orientadores/as de Secundaria.**

**TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DEL ORIENTADOR DE  
SECUNDARIA DE UN AYUNTAMIENTO DE 32.000 HABITANTES**



**MARIA.-**

Bueno pois empezamos. O obxectivo de esta entrevista e coñecer a relación que se establece entre os servizos sociais de base e o departamento de orientación, como xorde esa relación?, como se establece?, se existen convenios de colaboración?, con que profesionais neste caso?,...

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Bueno, en principio xorde, eu cando cheguei aquí digamos que xa existía, é dicir naquel entonces viña con certa periodicidade por aquí a psicóloga dos servizos sociais do Concello, entonces bueno digamos que conectabamos sobre todo a nivel de tratar distintas situacións, distintos casos, de intercambiar información e de definir unhas intervencións, posteriormente se establece un protocolo de colaboración, nos temos un protocolo, que cada vez que requirimos a intervención dos servizos sociais, pois cubrimos ese protocolo, fundamentalmente son uns impresos onde se fai o historial da problemática, como xurdiu, cal foi o seu desenvolvemento, que tipos de actuacións tivemos nos no centro con respecto a esa situación, que alternativas propoñemos e, e nada máis, é dicir fundamentalmente iso.

A relación actualmente, digamos, que a relación é boa, é dicir dende sempre foi boa e é boa, non hai ningún tipo de problema na relación de tipo profesional como persoal, e o mesmo poden recorrer eles a nós, como nós a eles.

O problema é máis de medios, é dicir os servizos sociais, teñen todo un ámbito de actuación en todo o concellos, e se ademais e aínda por riba do que é o ámbito de actuación deles, ademais, pretendemos que interveñan en certas situacións, en certos casos que a nós nos xorden como consecuencia da escolarización de eses alumnos neste centro e demais, pois claro, tamén é aumentarlle dalgún xeito o traballo

SOA O TELÉFONO, CORTAMOS A ENTREVISTA

**MARIA.-**

Estabas falando un pouco da falta de medios, de profesionais

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Si porque moitas veces non é achacable os traballadores dos servizos sociais, co cal moitas veces, tardan moito, etc, etc, pero eu deduzo que é por iso.

**MARÍA.-**

En que temas se traduce máis a vosa relación?, en que clase de casos?

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Normalmente, casos ou ben con un absentismo, en fin xa bastante considerable dos rapaces, en casos de rapaces no que hai un certo abandono por parte das familias, que están a maior parte do tempo solos, que non teñen unha mínima preocupación por eles, etc, etc, casos de eses e tamén algún caso, pero que son excepcións que un pouco reúnen todo iso, e ademais, risco incluso de maltrato a veces de algún fillo a nai, de ese tipo

**MARÍA.-**

Vale, cales cres que son as debilidades e as fortalezas de esa relación que mantedes entre o departamento de orientación e os servizos sociais?

**ORIENTADOR SECUNADARIA.-**

Home! As fortalezas, eu creo que cada vez as situacións teñen unha complexidade, e nunca hai unha causa única que sempre son multicausais, na medida en que se pode abordar interdisciplinariamente, é dicir por distintos profesionais, e sumar esforzos, e utilizar recursos.

Os puntos febles, serían precisamente iso a escaseza de persoal suficiente para poder abordar todo o que se debería abordar claro.

**MARÍA.-**

A nivel un pouco de opinión persoal túa, polo tempo que levas traballando como orientador, ti ves necesaria a incorporación doutras figuras do ámbito social aos departamentos de orientación?

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Si, indudablemente, eu creo que nun futuro non sei se a medio prazo ou a longo prazo, si a educación evoluciona como eu entendo como debera evolucionar, iso pasa por incorporar a profesionais de ese ámbito, polo que comentabamos, é dicir, cada vez a institución escolar se lle piden máis cousas e cada vez as situacións so cada vez máis complexas, o fenómeno da inmigración por exemplo, sen embargo a institución escolar sigue tendo case a mesma composición que fai moitos anos, excepto o tema da orientación, que antes non existía e agora existe, pero despois todo o resto de profesionais que fóra do ámbito escolar xa están funcionando pois non están tendo unha incidencia, unha intervención directa, co cal eu creo que sería fundamental que puidera ser.

Non sei se o tema sería estar nos centros, nos departamentos de orientación, me parece ben, estupendo e podería se tamén se os concellos ou institucións locais teñen unha dotación suficiente poder coordinarse cos centros educativos, e tamén coordinadamente traballar tamén, en todo caso iso sería cuestión de un debate, vantaxes, inconvintes. Eu o que si teño claro é que si hai que aumentar o tipo de profesionais que traballan en educación.

**MARÍA.-**

Moi ben, xa che dixen que era moi cortiña, xa para rematar, como valorarías ti esa relación entre orientación e servizos sociais? Xa dixeches algo coas debilidades e fortalezas, pero en xeral como a valoras?

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Eu a valoro moi positiva, si, pese o que comentabamos iso que sería necesario que houbera máis profesionais sobre todo. A relación é positiva e é positiva dende todos os puntos de vista, porque bueno eu creo que cada vez as solucións dos problemas, raramente son solucións únicas e dende un so ámbito, poida abarca máis ámbitos, realmente hai moitas máis posibilidades de solucionarlas, por exemplo un tema de absentismo, non é solo en si o tema de absentismo, se non é porque si, normalmente detrás de iso hai unha problemática, unha problemática familiar, moitas veces a parte dunha problemática social tamén. Polo tanto xa estamos a falar dunha problemática educativa, problemática familiar, problemática social, e así coa maioría dos casos. Loxicamente é evidente que cantos máis profesionais, máis enfoques e máis recursos haxa, indudablemente mellor.

**MARÍA.-**

Pois moitas grazas, non sei se tes algo máis que aportar.

**ORIENTADOR SECUNDARIA.-**

Non nada Mais.

### **3. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE ACLARACIÓN**

#### **CE1: informante orientador de un EOE**

Hola Mar, tratarei de contestar as túas preguntas.

Respecto dos contactos con sanidade (servizo de rehabilitación e atención temperá dos hospitales) son bastante frecuentes pensando na atención dos nenos e nenas con severas discapacidades, se ben varía moito de hospital a hospital. Na Coruña funciona bastante ben. Estos contactos comezan coa escolarización no ano en que cumpren os tres anos.

As familias reciben un informe que logo envían acompañando a solicitude de escolarización.

Unha batalla que levaron as familias e na que desde os EOE e Hospital apoiamos foi a reivindicación destes nenos e nenas de permanecer un ano máis na gardería e logo incorporarse á escola con 4 anos ás aulas de tres anos, dado o seu atraso madurativo.

Estou traballando na liña que alí expuxen: “unha escola máis social”. Hai experiencias novas en Extremadura, Castela a Mancha e Andalucía de ter na escola Educadores Sociais, profesores de FP da especialidade de servizos á comunidade ou técnicos superiores de integración social, integrados nos departamentos de orientación.

Para min está claro que as demandas que a sociedade fai a escola nestes momentos precisan de novos perfís profesionais dentro dos centros que poidan ofrecer novos servizos que fan falla. O debilitamento da familia como institución e das relacións sociais primarias, fai necesario que a rede social, principalmente a escola, se vexa fortalecida para poder soportar a urdime comunitaria. Por outra banda servizos ata agora típicamente hospitalarios como terapia ocupacional, a partires dos tres anos deben ser atendidos máis nos colexios pois é onde o neno está e non obligar a o neno e as familias a continuas viaxes para unha atención de 45 minutos que é basicamente ducativa.

Aqui estanse dando tímidos pasos por iniciativas vidas desde abaixo: estudantes de último curso de Integración Social na etapa de formación en prácticas no centro de traballo. Estou na idea de que desde terapia ocupacional e educación social se faga o practicum tamén en centros de ensino primario, secundario e de educación especial, para ir introducindo estas figuras e facer reflexionar á administración da rendibilidade das mesmas.

A traballadora social no EOE cumple unha importante función, pois traballa un área específica que os demais profesionais non tocamos: a familia, os maltratos, situacións de privación sociocultural e integración, os contactos con outras traballadoras sociais e servizos sociais dos concellos e vicepresidencia, xestionar recursos económicos ou sociais,... O EOE no seu conxunto gaña moito co a presenza desta colega xa que abre novas perspectivas de traballo e influencia en espazos novos. Se queres falar coa nosa compañeira podes chamarme/la ao EOE 981251466 / 25143. Tamén podo pedirlle que faga un pequeno relato das súas funcións e de como ela o vé e cho mando/a.

Espero terte servido de axuda e que a investigación produza os seus froitos.  
Encantado de poder colaborar con vos.  
Unha apreta.

Estou a formar un equipo de traballo interdisciplinar no que colaboran, ademáis, profesores de taller do IES Calvo Sotelo (da diputación), terapeutas ocupacionais do hospital e a especialista da Unidade técnica de axudas á comunicación (de San Pedro de Visma) para tratar de solucionar problemas técnicos de elaboración de mobiliario adaptado a alumnado con discapacidade motriz.

Penso que a interdisciplinidade e a colaboración inster institucional é prioritaria para atender as necesidades destas persoas con discapacidade con sentido global. As experiencias fructíferas desde abaixo poden crear un camiño para acordos a niveis superiores, sobre unha base certa e sólida.

## **CE2: informante trabajadora social de un EOE**

EL/LA TRABAJADOR/A SOCIAL EN LOS EOE Comunicación electrónica 2

Con respecto a las funciones del trabajador/a social en los E.O.E, en nuestra CC.AA se encuentran recogidas en la “Orden del 24 de julio de 1998 por la que se establece la

organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada en el Decreto 120/98". Establece, a mayores que las propias como miembro del equipo, que el Trabajador Social o educador social realizará acciones de intervención socioeducativa con los alumnos que presenten problemas o dificultades de integración escolar y social. El desarrollo de este trabajo supone la coordinación con los diferentes profesionales de los distintos servicios, así como con otras personas o instituciones que tengan la guarda de los menores.

La Orden citada anteriormente las siguientes funciones específicas:

- Coordinar y asesorar a los departamentos de orientación de los centros en la elaboración de diferentes estrategias de actuación para la detección de aquellos factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables.
- Dar pautas para la realización o realizar, si es el caso, la valoración sociofamiliar del alumnado que presente problemas que provengan de determinados factores y condicionantes sociales desfavorecidos y proponer líneas de actuación.
- Informar sobre los recursos socioeconómicos, educativos y culturales de la zona que puedan ser de interés para el desarrollo personal, social y de inserción laboral del alumnado.
- Colaborar en la valoración interdisciplinar del alumnado y cooperar con otros servicios sociales y de salud para la atención a la infancia y la adolescencia que permitan a los diferentes colectivos de la comunidad educativa una actuación coordinada.
- Cooperar con los centros educativos en la elaboración de propuestas de intervención dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales, culturales y familiares desfavorecidas, así como promover la integración de las familias en las actividades del centro.
- Participar en el desarrollo de programas de garantía social dirigidos al alumnado, así como programas formativos para padres y madres de alumnos/as.

De las funciones citadas con anterioridad considero que parten de un error importante al establecerlas como funciones del trabajador o educador social, siendo éstas disciplinas profesionales claramente diferenciadas y con ámbitos de trabajo diferentes y complementarios.

En cuanto a la figura del trabajador/a social en el equipo, entiendo que debe contemplarse como un profesional que, a mayores de las demandas específicas propias de esta disciplina, puede realizar una labor importante en colaboración con los demás especialistas del equipo en función de los diferentes ámbitos de actuación. En concreto, con discapacidades motoras o sensoriales información acerca de prestaciones socioeconómicas, procedimiento en el reconocimiento de valoración del grado de minusvalía, grado y nivel de dependencia, derivación a servicios sociales (de atención primaria o especializada, según el caso), contacto con asociaciones en aras a resolver las diferentes dificultades que se puedan encontrar las familias y los alumnos, becas, actividades de ocio y tiempo libre en los recursos normalizados... La propia dinámica del trabajo, y las características de las familias objeto de nuestra intervención, hacen que el trabajo social esté muy unido a la especialidad de trastornos de conducta, realizando valoración de la situación sociofamiliar de los alumnos con objeto de valorar la posibilidad de inclusión o derivación a algún programa que trabaje con la familia para corregir determinados hábitos o fomentar ciertas habilidades educativas.

Por otra parte, se trabaja en coordinación con servicios sociales de atención primaria y servicios sociales de atención especializada (principalmente en el ámbito de la discapacidad, por una parte, y familia y menores por otra).

Otra labor importante a realizar es el asesoramiento a los departamentos de orientación en cuanto a la prevención del maltrato infantil y del absentismo escolar. Para ello se trabaja de manera coordinada con el servicio de protección de menores. Procuramos utilizar instrumentos comunes para la detección de éstas situaciones y elaboramos protocolos de actuación entre ambas consellerías.

Espero que te sirva de ayuda.

Un saludo.

### **CE3: informante orientadora de primaria de un CEE**

*O Centro de Recursos de Audición e Linguaxe do CEE "Nosa Sra. Do Rosario".*

O CEE " Nosa Sra. do Rosario" funciona como Centro de Recursos dende o curso 97-98 segundo o Decreto 320/1996 sobre ordenación de educación de alumnos/ás con NEE no cal se indica que os Centros de Educación Especial poden converterse en Centros de Recursos. Aínda non existe normativa que regule estes Centros de Recursos pero a Consellería acepto a proposta de crear unha Comisión formada pola inspectora do Centro, o Director e a Orientadora, que regula o seu funcionamento. A solicitude de atención no Centro de Recursos de AL chega dende o Centro onde están escolarizados, a través do orientador/a, faise unha valoración inicial da linguaxe por parte da orientadora do Centro e si se cree convinte que asistan ao Centro solicítase a proposta de admisión á Comisión, seguidamente serán os dous profesionais do Centro de Recursos, especialistas en Audición e Linguaxe os encargados de facer unha avaliación máis profunda de cara a iniciar a rehabilitación logopédica e posteriormente establecer contactos coa familia e profesores implicados na devandita rehabilitación.

No Centro de Recursos reciben rehabilitación da linguaxe alumnos con problemas da linguaxe doutros centros públicos e concertados, que non teñen especialista de audición e linguaxe no seu Centro e/ou alumnos deficientes auditivos integrados en Centros ordinarios que reciben un reforzo específico no noso centro, tamén en casos puntuais se autoriza a Atención Temprá de alumnos xordos implantados en idades precoces e que necesitan unha estimulación auditiva o máis precoz posible. A atención é en réxime ambulatorio, en horario de 15 h. a 20 h.. En moitos dos casos hai unha estreita coordinación cos profesionais do Centro de Recursos e dos Centros que envían aos seus alumnos ao noso Centro, así como co EOE (Equipo de Sensoriais e AL.) e a Foniatría e AL do Hospital Materno Infantil que algunhas veces nos derivan algúns nenos.

Tamén se asesora a profesores, orientadores, familias que o soliciten sobre temas relacionados coa audición e linguaxe ( recursos, metodoloxías, audiometrías, novas tecnoloxías..etc.).

#### **CE4: informante orientador/a representante de asociación profesional**

Fixen algo. Creo que se pode mellorar pero prefiro que falemos para que me des pistas. Un saúdo.

Daniel Veiga

*Que espera o profesorado do orientador?*

A percepción que o profesorado ten do traballo diario dos orientadores e orientadoras nos centros educativos ten evolucionado de maneira importante. Eu creo que pasamos dun modelo fundamentalmente de diagnóstico individual -clínico- e de elaboración de informes psicopedagóxicos a outro modelo de traballo colaborativo e de asesoramento ao conxunto da comunidade educativa (alumnado, familias e profesorado). En todo caso, o profesorado -nalgúns casos- pode esperar do orientador/a unha solución "máxica" que se centra só no alumno/a e no "seu problema", entendendo o traballo orientador como un remedio especializado e de carácter puntual.

Por outra parte, cada vez en maior medida, o profesorado espera do orientador/a a posta en marcha dun traballo compartido no que se podan visualizar os distintos puntos de vista e se acordan e planifican as medidas educativas axeitadas a cada realidade socioeducativa.

En definitiva, o profesorado espera do orientador/a que lle facilite asesoramento pedagóxico no seu quefacer diario (relacionado tanto co seu alumnado como coas familias) e axuda especializada na planificación e posta en marcha das distintas medidas de atención á diversidade do alumnado. As tarefas de orientación educativa nos centros implican necesariamente a posta en marcha de procesos continuados de colaboración mútua, en principio, entre o profesorado e o orientador/a.

*- Coincide co que son as funcións do orientador?*

A lexislación vixente (Decreto 120/1998) enumera unha mancha de funcións (de diagnóstico e avaliación, de deseño e desenvolvemento de programas específicos, de elaboración de Plans, apoio e asesoramento ao alumnado e ao profesorado, formación do profesorado, colaboración con outros servizos, etc) polo que podemos pensar que existe coincidencia entre o que espera o profesorado e algunhas das funcións que ten encomendadas o orientador/a.

*- Cales son as funcións que realiza un orientador?*

O orientador/a dun centro xoga un papel esencial na planificación, deseño e desenvolvemento dos distintos Plans de intervención (Plan de apoio ao proceso de ensino-aprendizaxe, Plan de Acción Titorial e Plan de Orientación Académica e Profesional), na avaliación psicopedagóxica e no deseño e desenvolvemento de medidas de atención á diversidade e no asesoramento pedagóxico á realización/revisión do

Proxecto Educativo de Centro e do Proxecto Curricular -agora tamén do Plan de Convivencia-. É, polo tanto, unha figura de referencia obrigada no ámbito do asesoramento pedagóxico para o conxunto da comunidade educativa (familias, profesorado e alumnado) - non só para ao alumnado con necesidades educativas especiais-

Do traballo colaborativo que se poda realizar co profesorado en xeral e cos titores/as en particular vai depender en boa medida a exitosa realización de moitas das distintas funcións do Departamento de Orientación. A antedita liña de traballo colaborativo tamén se refire aos membros do Equipo Directivo e a outros servizos educativos e sociais.

*Valoración do funcionamento, evolución e propostas de mellora.*

-Departamento de Orientación

Non cabe ningunha dúbida de que a valoración xeral do funcionamento dos Departamentos de Orientación nos centros é moi positiva. Isto non quere dicir que todo sexa perfecto ou que non se deban mellorar determinados aspectos do funcionamento dos Departamentos de Orientación. A evolución do traballo orientador nos centros fixo posible que o conxunto da comunidade educativa coñecese e valorase a figura dos/as orientadores/as. Hoxe, podemos dicir que os orientadores/as crearon un espazo de traballo que se foi institucionalizando e que xoga un papel importante no funcionamento dos centros.

As propostas de mellora que plantexo como máis importantes son:

- Dotación económica suficiente e incremento de orientadores/as nos centros con moito alumnado (1 orientador por cada 250 alumnos/as)
- Potenciar o intercambio de experiencias e a formación especializada dos orientadores/as.
- Coordinar o traballo orientador entre centros (comarcal), a nivel provincial e de Comunidade Autónoma.

-Dos EOE

O traballo pedagóxico de asesoramento e apoio dos EOE aos Departamentos de Orientación xoga un papel necesario e aporta coordinación e traballo colaborativo. As propostas de mellora fan referencia, sobre todo, ao incremento dos orientadores/as nestes servizos e a posibilidade de estar máis en contacto cos Departamentos de Orientación (non só cando se realiza unha demanda de intervención pedagóxica máis especializada)

-Da titoría

O funcionamento da titoría nos centros educativos presenta variacións importantes, tanto en función do nivel educativo como no que se refire ós ámbitos de intervención. Considero que é necesario realizar un maior esforzo na formación pedagóxica do profesorado e na creación de materiais axeitados. É preciso establecer unha hora obrigatoria de titoría co alumnado no conxunto do sistema educativo (de infantil ao ensino postobrigatorio).

*- Os orientadores deben ter docencia? Pór que?, en qué casos, en que materias?*



Os orientadores/as que traballamos en Galicia estamos exentos de docencia, sen embargo, algúns orientadores/as imparten docencia e outros/as compañeiros/as cren que xa temos traballo abondo coas tarefas de orientación educativa.

A miña opinión é que os orientadores/as que queiran impartir docencia -de maneira voluntaria- o podan facer naquelas áreas ou materias directamente relacionadas coa orientación psicopedagóxica, académica e profesional.

A proposta que eu defendo permite establecer un contacto directo coa realidade da aula e coñecer mellor ao alumnado, o que posibilita o deseño de actividades orientadoras máis axeitadas ao alumnado e unha maior visibilidade institucional da orientación no centro educativo.

- Un pouco da historia de APOEGAL, cando nace, cales son os seus obxectivos, que accións ten desenvolvido, reivindicacións que realiza ante a administración.

Asociación Profesional de Orientación Educativa de Galicia, APOEGAL, constituíuse formalmente o 26 de novembro de 2004, nunha xornada na que representantes das catro provincias decidiron aprobar os seus estatutos e inaugurar así unha nova páxina na historia da orientación da comunidade galega.

Esta acción responde a unha demanda do propio colectivo, que dende hai xa algún tempo detectou a necesidade de aglutinar esforzos e coordinar actuacións de cara a optimizar o funcionamento dos Departamentos de Orientación distribuídos polos diferentes puntos da xeografía galega.

APOEGAL nace cunha idea clara: defender e promover a Orientación Educativa en tódalas súas vertentes. Ademais, tamén son fins da asociación:

- A defensa dos intereses dos seus asociados/as.
- A formación dos seus integrantes mediante a organización de congresos, cursos, seminarios, xornadas, conferencias, etc tanto de xeito presencial coma on line, con fins pedagóxicos.
- A contribución á formación doutros colectivos dende a perspectiva da Orientación Educativa.
- Intercambio de experiencias profesionais entre os seus asociados/as.
- A aproximación dos/as asociados/as ás NT e a súa utilización nas tarefas profesionais, para a formación, a comunicación e o intercambio...
- A edición de boletíns e/ou revistas informativas ou técnicas que contribúan á divulgación do coñecemento propio destas áreas xa sexan impresas ou en formato electrónico.
- A aportación, tanto ás Administracións Públicas como a Institucións doutro carácter que se estime conveniente, dende o punto de vista técnico respecto a proxectos ou iniciativas que teñan que ver con este campo do coñecemento.

- A colaboración con asociacións, organizacións e institucións de diversa índole: Universidades, ONGs, CEFORES,...
- A contribución e aposta pola educación de calidade e a diversidade para tod@s.
- O Asesoramento ós/ás afiliados/as.

Presidente: Daniel Veiga Martínez

Vicepresidenta: Ana Torres Jack

Secretaria: Gema Castro Pico

Tesoureiro: Luis Alberto Varela Pérez

Vocalía de Comunicación: Sonia Ferro Cid

Vocalía de Formación: Juan Luís Rodríguez Rodríguez

Entre as iniciativas máis importantes de APOEGAL podemos anotar:

1.- Edición do Boletín Dixital de Apoegal (10 números):

BOLETÍNS DE APOEGAL

- [BOLETÍN DE APOEGAL Nº 10](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 9](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 8](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 7](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 6](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 5](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 4](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 3](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 2](#)
- [BOLETÍN APOEGAL Nº 1](#)

2.- Organización do I Encontro de Orientadores de Galicia

Ourense, 19 e 20 de maio de 2006

DIÉGUEZ RUIBAL, J.L.e RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.L. (2008): Situación actual da orientación en Galicia e perspectivas de futuro. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.

3.- Creación da Páxina web: <http://www.apoegal.com>

4.- Creación do Blog: <http://apoegal.blogia.com>

5.- Reunións coa Administración Educativa

5.1. Reivindicacións e propostas.

<http://apoegal.com/Documentos/NOTICIA%20-%20Reivindicacions%20orientacion%202005.pdf>

<http://www.apoegal.com/Documentos/escrito%20definitivo.pdf>

#### **CE5: informante asesor de orientación de un CEFORE**

Eu tiña unha pequenas notas para a discusión de hoxe, que de xeito resumido son as seguintes:

A orientación na LOE: conceptos, funcións, importancia, competencias, etc.

Dificultades dos orientadores nos centros: expectativas e frustracións. As esperanzas dos educadores e do centro e a realidade do traballo, o enfrontamento ás rutinas, etc.

A orientación para o cambio: necesidade de buscar outros métodos de traballo e organización dos centros. Crear cultura para facer traballo en equipo, para a colaboración, para a coordinación, para a avaliación eficiente e formativa.

Propostas para ir andando camiño: creación dun observatorio da orientación, implicación do DO co equipo directivo e na organización do centro, implicación directa na aula a través de programas de atención á diversidade, legislar para unha organización espacio-temporal dinámica.

Estarei encantado de recibir o resume e poder aportar algunha idea.

#### **CE6: informante educadora social de una ONGs**

### **6. COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS DE VALIDACIÓN**

#### **CEV1: tutora de primaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1)**

**Mar te envió el resumen/síntesis con algunas aclaraciones/puntualizaciones que sí me gustaría hacer. Sólo detecté dos errores: lo referente al horario de las CCP y sobre el tema de Música.**

**Te había dicho que las estaba escribiendo en un guión y aprovecho para mandártelas en el medio del resumen que tú me envías.**

**Ya sé que muchas cosas no se dijeron y que, por tanto, no tienen cabida pero no me resisto a pasarlas por alto porque se pueden entender como general cuando es algo particular.**

**Durante el debate ahí no me atreví mucho a puntualizar algunas cosas de secundaria porque ya había gente suficiente de esa Etapa y yo no estaba ahí en su representación pero sí estuve dando clase en varios Institutos que me permiten (sic) hacer algunas consideraciones.**

**Lo que está en negro es lo que me mandasteis y lo que va en granate, lo que puntualizo.**

**Un abrazo y**

**FELIZ NAVIDAD**

## RESUMEN/SÍNTESIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORAS/ES

Respecto de lo que supuso la ubicación del **DO en los centros educativos** se declara “la necesidad, utilidad e importancia” de la implantación de los servicios de orientación en los centros por comparación a su no existencia. Esta afirmación es más contundente en Primaria donde se ofrecen testimonios negativos acerca de la dificultad de acceder a los servicios de apoyo cuando estaban localizados fuera de los centros debido al desplazamiento, la pérdida de horas, la espera para ser atendido, la priorización de casos y el modelo clínico. Se ofrecen testimonios positivos resaltando la diferencia de “tenerlos a no tenerlos”, en los centros y el adelanto que supone “el tratamiento de asesoramiento a los usuarios y el vínculo con el público, con las familias”.

**Se reconoce que la utilidad** específica del DO está supeditada al profesional, al centro y a la dirección. Las opiniones más negativas se manifiestan desde Secundaria, donde se habla de un caso muy censurable que coincide con la docencia en el mismo centro a lo largo de casi toda su carrera profesional; hay dos testimonios de dos tutoras de Secundaria que han conocido buenos y malos orientadores/as a su paso por diferentes centros. En Primaria no se hace tanto hincapié en la capacidad del orientador/a sino en aspectos concretos a mejorar, por ejemplo no evitar orientar en Infantil y hay un reconocimiento más unánime de la existencia de buenos orientadores/as

**La implantación** se realizó sin consultar al profesorado y sin darle la importancia que ha ido adquiriendo en la actualidad. De modo que las bases iniciales para asentarse no han sido las adecuadas. Hay testimonios tanto en Primaria como en Secundaria acerca de su ubicación en espacios inadecuados -incluso malolientes-. Desde el punto de vista del profesorado de Secundaria esta falta de respaldo institucional en el origen de los DOs todavía repercute negativamente en la credibilidad de los servicios de orientación en los centros.

Otro aspecto de la implantación mencionado por las tutoras de Secundaria se refiere a su **recepción negativa por parte del profesorado**. Así se observa en apelativos como “paquistaní”, (cuando empecé a dar clase en la enseñanza pública así se les llamaba a los especialistas de PT; una vez que estos encontraron su lugar aparecieron los Orientadores y el escaso conocimiento que se tiene de ellos hace que el adjetivo se les traslade. Pero en todos los Institutos que yo estuve para nada era esa la denominación, hasta tal punto que el apelativo se utilizaba ya genéricamente con todo aquél que no hacía nada, fuese conserje, profesor, o uno del APA) una clara referencia al cuestionamiento de su labor y a la deslegitimación de sus funciones proveniente de su situación no docente y del desconocimiento de la realidad del aula vinculado a ésta. También se menciona que la ayuda al profesorado es muy teórica, que no se tienen en cuenta condiciones del aula como número elevado de alumnado, o la existencia de alumnado conflictivo, ni la acumulación de tareas que implica dar clase y realizar la tutoría. Esta distancia del aula se concreta, por ejemplo, en el diagnóstico de un número excesivo de adaptaciones curriculares, imposible de gestionar apropiadamente por el profesor/a correspondiente. La implantación de los Departamentos de Orientación en Secundaria está vinculada a la introducción de la tutoría que obligó al profesorado que impartía materias a asumir funciones de tutorización sin tener formación. En Secundaria

la labor del orientador/a parte de una clara falta de confianza por parte del profesorado: no resulta fácil que valore el trabajo que realiza y se cuestiona su presencia en las sesiones de evaluación. Una de las tutoras de Secundaria considera que el profesorado declara muy fácilmente que los orientadores/as no hacen nada y, desde su punto de vista, no es verdad. (Creo que alguna de las tutoras de Secundaria confunde –por desconocimiento o por malas experiencias- los papeles: un orientador no puede ejercer de profesor, de la misma manera que un profesor no puede ejercer de orientador, cuando quieran y en el momento que quieran. Cada uno tiene su lugar y su tiempo; es decir se puede pasar de un papel a otro pero con la debida titulación y capacitación pertinente).

En Primaria la recepción negativa se concreta en otro apelativo “desertores de la tiza”, (puntualizo que esa calificación no es de mi autoría; es la que escucho en la facultad. Yo defiendo que un profesional, con la debida titulación, tiene que tener el derecho a poder reciclarse y lo veo como un gesto de mejora personal, de buscar nuevas metas y por lo tanto de crecimiento personal porque implica responsabilidades nuevas a las que se hay que adaptar, y por lo tanto, prepararse para esos nuevos objetivos. Es más, después de conocer a Orientadores/as de ambos lados, me quedo con los que tienen bagaje previo en docencia. Son más empáticos, comprenden más los problemas de aula y resuelven con más diplomacia conflictos, anticipándose a ellos en muchos casos) que alude al modo de acceso a la plaza de orientador/a después de ejercer docencia, pero no parece que la deslegitimación alcance las cotas que en Secundaria porque hay una conciencia mayor de la necesidad de los servicios de orientación.

Precisamente el **acceso al puesto** da lugar a varios tipos de orientadores. En Primaria con mucha experiencia en el aula y además licenciatura en psicopedagogía, se ve como positivo ese bagaje de docencia que traen consigo los orientadores/as y de cuya inexistencia se quejan las tutoras de Secundaria. En Secundaria se observa claras diferencias entre aquellos orientadores/as que tiene licenciatura de psicopedagogía, pedagogía, psicología o profesor adscrito. Se menciona como testimonio negativo una experiencia de modelo clínico que se limita a tratar a los estudiantes con problemas de aprendizaje que se señalan en las sesiones de evaluación. Por otra parte, dos tutoras de Secundaria relatan experiencias positivas de trabajo colaborativo entre el orientador/a y los tutores/as.

**Respecto del modelo de orientación resultante:** ha experimentado una evolución desde la detección de problemas al asesoramiento al profesorado, y en Secundaria perciben un modelo más clínico. Para los tutores/as de Infantil y Primaria no se hacen labores de prevención. Se declara que no van a Infantil con el argumento pedagógico de respetar las etapas del desarrollo y sin embargo es en Infantil donde hay que detectar los problemas de lenguaje para estimular. En Secundaria priorizan y tratan los casos que acumulan suspensos, no se trata alumnos que lo podrían hacer mejor. Se reconoce que los DOs tienen un exceso de trabajo y para sacarlo adelante se ven obligados a priorizar. Hay un reconocimiento de lo complicado de hacer una buena labor de orientación por la amplitud de funciones; en Secundaria postobligatoria se menciona además la orientación profesional. Desde Primaria se alude a la labor de asesoramiento, declarando que no hay tiempo para que el orientador/a trabaje la metodología porque hay problemas más importantes. En Secundaria y en relación con la ayuda a los tutores/as se menciona un exceso de recursos (libros, fichas, vídeos), que sin embargo no se ajustan a la realidad de cada clase. Con respecto al asesoramiento a los tutores/as

se reitera una experiencia muy negativa acompañada por la afirmación de que el tutor hace la labor del Dpto. de orientación.

La coordinación es una tarea importante que mencionan tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria, la Comisión de Coordinación Pedagógica funciona mejor, porque hay estipulada una hora de reunión semanal. (No. Donde hay una hora semanal es en Secundaria. En Primaria las CCP son una reunión al mes.) En Secundaria los integrantes de esta Comisión no son los tutores/as (perdón, pero sí es posible. Yo pertencí en una ocasión a esa comisión como representante de tutorías del 1º Ciclo de ESO. Yo era tutora de un 2º. La configuración depende un poco de los equipos directivos –Jefe/a de Estudios a la cabeza- pero sobre todo depende de los Orientadores. En este caso que menciono, el Orientador cuando llegó, dejó claro en Jefatura de Estudios que le gustaría configurar una CCP determinada, en la que estuvieran representados todos los niveles del Instituto; de esa forma todos hacíamos llegar al resto de los tutores de Ciclo la información que allí se nos transmitía, el material para trabajar en las horas de tutoría, los problemas que surgían, y todo tipo de asuntos) y sólo está fijada una hora al mes; sin embargo hay centros que se reúnen semanalmente, y este caso es calificado de positivo. Las reuniones tutores- orientador/año están estipuladas, dependen del centro; desde Primaria se recuerda que está entre las funciones del DO y existe la posibilidad de hacerlo en la hora de música (realmente no sé si fue una errata o qué pasó pero las horas de otras Áreas son intocables. Yo no recuerdo este comentario de nadie. Pero en el supuesto de que yo divagara mientras se decía, puedo asegurar que NO es cierto en ninguno de los casos. Es posible que antes de la implantación de la LOGSE se pudiera dar este caso porque las especialidades no eran obligatorias pero desde el año 90 suplantar una materia por una reunión... ni se contempla); su uso depende de la dirección pero es una oportunidad para la coordinación entre el orientador/a y los representantes de ciclo. Se dice que de ahí salen las campañas de alimentación, de habilidades sociales, y la ayuda al resto del profesorado para resolver problemas de convivencia. Un testimonio de una tutora de Primaria califica el DO como “banco de recursos” porque ofrece material para alumnado con problemas de aprendizaje y hace de centro de información remitiendo a quién tiene o está haciendo uso de los diferentes recursos en el centro.

Respecto de la labor de otros profesionales del Departamento de Orientación, la mayoría de los testimonios se refieren al trabajo del especialista de AL en Primaria. Se menciona que debería ser de estimulación del lenguaje en Infantil y no sólo de tratamiento de problemas. Este enfoque no es usual, aunque se relata el caso de un centro en que el profesor/a de AL tenía una hora a la semana de estimulación en el aula de Infantil. Se apunta que pese a la necesidad de estos profesionales, se está desperdiciando su especialización al ser asignados titulados de AL a plazas definitivas de profesorado de Primaria. Se mencionan los alumnos inmigrantes con diferencia de lenguaje como otra circunstancia que abunda en la necesidad de la presencia importante de este especialista.

Respecto de la valoración que se hace, en Primaria está clara la influencia negativa de la ratio que dificulta la estimulación del lenguaje en Infantil. En relación con esto hay un testimonio acerca de la ansiedad que experimenta el profesorado para que todo el grupo

alcance el objetivo de lectura. De nuevo se señala la deficiente distribución de los especialistas de AL en los centros. Se dice que puede haber un AL para 5 colegios. Otra faceta negativa se refiere a las dificultades para hacer Adaptaciones Curriculares. En Primaria se declara que a las familias no les gusta, **(no conozco a ningún padre/madre que explicándoles convenientemente las dificultades de su hijo/a se hayan negado a que le hagan una ACI. No les gusta si van allí a oír que tienen un hijo/a tonto/a)** porque es una marca en el expediente, el ACI es farragoso, y contiene información confidencial. En Secundaria, las familias también son reticentes. Hay un testimonio que equipara esta estrategia con una legalización de la bajada de objetivos. También se menciona que quedan a criterio de cada profesor y puede suceder que aunque un alumno tenga problemas en varias asignaturas, sólo se haga en algunas de ellas. Además no es posible dedicarle la atención que requiere este alumnado. Al final, el ACI se concreta en una fotocopia distinta al resto de la clase, **(esto no es cierto y lo puedo decir porque en Instituto llevo promovido varias ACIs y yo nunca trabajé con fotocopias distintas al resto de la clase. Si eso es lo que quieres hacer, nadie te lo va a cuestionar. Pero si lo que te interesa es adaptar los objetivos y contenidos curriculares al nivel del alumno con dificultades puedes hacerlo con el mismo material que el resto de los alumnos)** por el problema de la ratio elevada. El refuerzo es una táctica que puede ser susceptible de picaresca, porque puede suceder que un profesor los haya hecho sin que consten y en otros casos se dice que se han hecho sin que sea cierto. La diversificación curricular es considerada un éxito por el reducido número de alumnos y por la presencia de un solo docente.

Otra cuestión problemática se refiere al papeleo que supone todo lo relacionado con la atención a la diversidad y sale a reducir el XADE, Sistema de Xestión da Información Educativa, “el tercer ojo” según el testimonio de una de las tutoras.

Entre las mejoras sugeridas, en Secundaria reivindican la inclusión en el DO junto al PT, al especialista de AL y en Primaria la presencia de DO en todos los centros al margen del número de unidades. En ambas etapas coinciden en solicitar una reducción de la ratio para evitar el modelo clínico y remedial y tener más tiempo. Respecto de la coordinación, la sugerencia es el aumento de las reuniones entre tutores/as y DO. Acerca de las funciones del orientador, una tutora, solicita que se vea sólo en el aula para implicarse en los problemas reales. La misma tutora aboga por que se fiscalice la actuación del DO. **(Siempre que se “fiscalice” también el trabajo del resto del personal. ¿Por qué unos sí y otros no? ¿Por bonitos?)** El resto de los participantes coinciden al manifestar que no sólo es difícil hacerlo tanto desde la dirección como desde la inspección, sino que la misma dificultad se encuentra al tratar de fiscalizar la labor del profesorado. La misma tutora insiste que el trabajo docente exige la actualización, las demás contraponen el argumento que de que si no te actualizas tampoco pasa nada. Otra línea de argumentación sostiene que si el profesorado está amparado por la libertad de cátedra, algo similar debería ser aplicado al orientador/a. La misma profesora que insiste en buscar mecanismos para controlar la labor del orientador/a sugiere que el Consejo Escolar no apruebe el plan de acción tutorial si no se cumplió. Esta vez se le contesta indicando que la supervisión del inspector se limita a la revisión de documentos, y que esto hace que en alguna ocasión un inspector haya rechazado una propuesta muy ambiciosa que se estaba llevando a la práctica porque no podía creer que fuera factible. También se cuenta el caso contrario de haber alabado algo copiado o alejado de lo que

se hacía en la práctica. Lo cierto es según declaran el resto de los participantes que no se revisa tampoco el trabajo de los docentes, no hay evaluación acerca de lo que se enseña.

Otras peticiones hacen referencia al asesoramiento cuando reclaman que los orientadores/as informen al profesorado sobre estrategias, también sobre estrategias de atención a la diversidad y desde Secundaria se pide que suban al aula para que vean cómo se comportan alumnos sobre todo ahora con tantas conductas extrañas. Respecto al propio profesorado señalan la conveniencia de vencer las resistencias cuando el orientador/a propone estrategias de trabajo en grupo y el tutor es renuente o se niega a brindar el acceso al aula de PT. **(Realmente no recuerdo que se dijera que el profesorado fuese renuente al acceso al aula de PT. Sí que es renuente a que el profesor de PT ENTRE en el aula del tutor. No quiero ser picajosa pero francamente, no es lo mismo).**

Sobre el tema de tutoría hay coincidencia al citar cómo los cambios acaecidos en el escenario social imponen al profesorado funciones impropias de la labor docente, haciéndole jugar un papel más paternal o maternal, en Primaria, está relacionado con el elevado número de horas que pasan alejados del hogar y sin contacto con sus padres y madres. Entonces hay que “estar pendientes de la merienda, de las mochilas, del abrigo”. Algo similar afirman en Secundaria cuando apuntan que tienen que hacer un papel que no es el suyo y para el que no han sido formados con afirmaciones como: “tenemos funciones de casa o funcionamos como auténticas ONGs y de por vida y con el mismo salario”. **(Aseguro que en Primaria ídem de ídem)** En Secundaria hacen las veces de un psicólogo de familia, que los padres y madres usan para desahogarse, debido a la situación de éstas, por ejemplo en caso de separaciones. **(En Primaria, también)** Otro dato que incluyen es el desconocimiento de información básica, como el curso de su hijo/a, la promoción o las medidas de refuerzo. **(Lo mismo en Primaria)** Otro dato es la escasa presencia de las familias en las reuniones, que puede deberse a organizar la típica reunión inicial o dar la charla sobre normas o sobre temas que no les interesa. Y apuntan sugerencias como preparar la reunión más para hacerla atractiva, enviar una carta previa con los temas, incluir temas más prácticos que cuenten cómo se trabaja la materia. Así parece que entonces “vienen en masa”; por ejemplo, la inclusión de las fotos del trabajo de los alumnos atrajo a los padres, entonces parece que “cuando llegamos a sus intereses vienen”, el asunto es enganchar a los padres y madres como con un espectáculo, para que vean emoción. En Infantil parece que funciona mejor el intercambio espontáneo de la puerta a la salida del colegio.

Desde Secundaria se censura la escasa remuneración que se recibe en comparación con el trabajo que acarrea. Y una tutora alude al fastidio que produce hacer el doble, mientras otros compañeros no tienen estas obligaciones. Porque en el centro el tutor es el profesional de referencia para todo lo relacionado con ese grupo de alumnos, se le supone disponibilidad total. **(Se le supone disponibilidad total si los tutores asumen la responsabilidad total. Porque si se sabe delegar, eso no sucede)** Por eso se pide que tenga más reconocimiento y que sea opcional.

En Primaria la perspectiva es diferente, todo el profesorado es tutor, **(esto no es cierto. Los especialistas en centros medianos/grandes no son tutores. Y en centros pequeños tienen que compartir la tutoría con la especialidad y con alguien que le apoye porque no le llegan las horas)** y no consideran que estén haciendo el doble: “solamente lo mío” y



hacen las cosas como deben ser hechas. Pero tienen un exceso de tareas por las obligaciones que les impone la coordinación y por el desarrollo de proyectos a mayores. Se vuelve a aludirse al XADE, (Sistema Específico de Xestión Académica) que ha propiciado la eliminación de los libros de escolaridad, e incluye toda la información del alumno sobre faltas de asistencia, informe individuales, de los medios, en definitiva de todo. De ahí que una tutora se refiera a él de nuevo como “el tercer ojo”.

Con respecto a la función tutorial en relación con otros compañeros, se manifiesta que prácticamente no existe, no hay horas para hacerla efectiva, pero también hay un problema de actitud por parte del profesorado no tutor hacia el tutor. La mayoría del profesorado la entiende mal, la ven como un cajón de sastre para resolver todos los problemas que se presentan con un grupo de alumnos. Por ejemplo, en Secundaria ponen la evaluación del alumno en una hoja cuando vienen los padres y sólo usan calificativos o el comodín “tiene que trabajar más”. Se alude al programa SISA para meter información del alumno que señala en rojo la información que falta y suele estar lleno de ese color porque la información no se introduce. Hay que perseguir al profesorado para obtenerla.

En Primaria los especialistas no pueden introducir notas en el XADE (si la Secretaría no los habilita o si no saben teclear en un ordenador porque otro motivo no hay. Sí pueden meter las notas en el XADE) y no dan la información de las notas a los tutores, (yo les tengo abierta una carpeta con un cuadro para que me las vayan poniendo cuando las tengan listas. Y no tengo ningún problema. Normalmente llego a la evaluación con todo sabido. Pero eso es cuestión de organización personal, nada más) las entregan en una hoja durante la reunión de evaluación, el testimonio de una tutora es elocuente “es tremenda la relación con el profesorado”.

La hora de tutoría con alumnos en Secundaria se llena de diversas maneras, la puede ocupar el propio orientador, en un caso con juegos de relación; también puede ofrecer una carpeta con temas a desarrollar por el tutor; la utilidad de la carpeta depende de la pericia del orientador. Según ciertos testimonios si no vale, simplemente prescindes de ella y echas mano de las experiencias que tuviste con buenos orientadores. Algunos orientadores/as se reúnen con los tutores/as para preparar dicha hora. Una tutora de Secundaria alude a la necesidad de usar esa hora para hablar con los alumnos de sus problemas, por ejemplo la elección de delegado. (Y aseguro que es lo que más les gusta a la mayoría. No la elección de delegado, que es una sesión. Pero les encanta hablar de sus problemas y de sus preocupaciones personales. Una vez me decía una alumna de 2º que en esas clases decía cosas que no se atrevía contar a sus padres y que aprendía cosas que no se atrevía a preguntar en otro lado. Yo las tengo asociadas a las terapias de grupo. Y esto en 2º. Porque en 4º de ESO el único tema a tratar es la excursión de Fin de Curso) En Bachillerato hay muchos temas entre ellos la orientación profesional, o los problemas con otros profesores. Sin embargo cuando surgen problemas no puede esperarse a esa hora para tratarlos, “si no ya pasó el problema y se resolvió”. Lo que pone de manifiesto la dedicación que implica.

En Primaria, aunque no hay hora específica, la orientadora suele preparar una carpeta con temas que recogen problemas que han sido expresados por los tutores. En un caso se incluye esta información en Conocimiento del medio, porque el conocimiento de sí mismo y de su cuerpo forma parte del mismo contenido. (Esto es muy puntual de esa

**Orientadora. No creo que se pueda generalizar este matiz. Llevo 8 Orientadores a mis espaldas y jamás se me dio ese caso).**

Perciben las Comisiones de Convivencia como una posibilidad interesante para la acción tutorial. Permiten no sentirse sólo frente a los problemas, compartíroslos y, al contrastar diferentes puntos de vista, ayuda a desdramatizar. Todavía falta implicación de la comunidad educativa, pero es normal porque están empezando. Por otra parte los tutores/as tienen demasiados frentes en Infantil y Primaria, dando respuesta al plan lector y asumiendo proyectos. El plan de convivencia es una buena manera de relacionar alumnos y profesorado, “pero se quedó ahí”. Bajar la ratio facilitaría el trabajo de los tutores. En Secundaria hay reivindicaciones muy específicas, por un lado que estuviera mejor pagado, que el reconocimiento se tradujera en horas de trabajo y que pudiera haber cursos sin tutoría –esto es algo que también les parece acertado a los tutores/as de Infantil y Primaria- porque con los criterios actuales de asignación de tutores/as se convierte en “una condena durante casi toda su docencia”

### **CEV2: tutora de secundaria del grupo de discusión de tutores/as (GD1)**

Eu, como titora de Bacharelato, só matizar o seguinte:

O programa que mencionades para facilitar a titoría denomínase SIXA (Sistema Integral de Xestión de Alumnos), non todos os Centros dispoñen del. É un programa desenvolvido pola Universidade da Coruña e o Centro ten que adquirilo. Traballa co XADE pero é independente del. O XADE e o programa de xestión para todos os Centros e é da Consellería.

Por outra banda matizar que os alumnos de bacharelato non teñen no seu horario unha hora destinada a titoría, aínda que o profesor titor si. Durante esa hora o profesor está dedicado a ese labor pero non o pode facer porque os seus alumnos están noutra clase. Cando hai un problema hai que resolvelo, e normalmente, durante os recreos os alumnos non están moi dispostos e son pouco receptivos, así que se teñen que empregar horas de clase, no meu caso de Tecnoloxía para arranxalo. Isto implica que o grupo titorado teña menos horas de clase da materia do titor que outro grupo, porque se dedican a labores de titoría.

### **CEV3: orientador de secundaria del grupo de discusión de orientadores de secundaria (GD3)**

## **7. GRUPOS DE DISCUSIÓN**

### **GD1. Grupo de discusión con tutores/as de Infantil, Primaria y Secundaria**

## TRANSCRIPCIÓN DO GRUPO DE DISCUSIÓN DE TITORAS/ES

DATA.- 20 de novembro do 2008

HORA.- Ás 16:30

LUGAR.- Facultade de Ciencias da Educación de A Coruña

**MAR.-**

Soy Mar Rodríguez Romero, soy profesora de esta facultad, llevo en Coruña no se si 15 o 16 años más o menos, TII lo sabe muy bien, por que coincidimos cuando yo me estrenaba como profesora

**TII.-**

Y yo como alumno

**MAR.-**

Y nada más, eh (0,4) ¿sobre que trabajo?, sobre asesoramiento, algo sobre orientación y luego sobre cambio educativo, y poco más, no soy de aquí, como podéis suponer

**NEVES.-**

Esta facendo esforzos para aprender galego, moito aínda non aprendeu en 20 anos

**TS3 .-**

Iso acláramo a min

**NEVES.-**

Llo aclaro a Mar continuamente.

**MAR.-**

Pero bueno que se le va hacer, algún día...

**TS3 .-**

Exactamente

**NEVES.-**

Algún día o conseguirá

Eu son Neves Arza e son profesora tamén de esta facultade. O meu ámbito de traballo é sobre orientación, fixen a tese sobre orientación no ensino secundario e teño traballado en investigacións sobre este tema.

**MAR.-**

Y ahí tenemos a Fernando

**FERNANDO.-**

Ah! tamén me presento, eu chámome Fernando, son profesor do departamento de Pedagogía e Didáctica, digamos son, pertenezco a categoría dos case recién estreados, polo menos do departamento, estou no segundo ano, e así os temas nos que traballo digamos que me gustan e nos que lle dou voltas a tese e sobre temas de tecnoloxía educativa fundamentalmente.

**MAR.-**

De ahí que este al mando de la cámara. Y falta María, María es estudiante de doctorado y quiere hacer la tesis doctoral en la mezcla entre el sistema educativo formal y no formal, porque le interesa ver qué papel puede cumplir en todo lo que es apoyo escolar el educador social, porque ella hizo primero educación social y luego psicopedagogía, y está trabajando en Oleiros en un centro de lecer, que se llama Portaberta, es un centro muy interesante porque presenta actividades para xoves entre 10 a 18 años, que es una etapa en la que andan perdidos por ahí. María ya te he presentado yo.

Ahora si queréis os presentáis vosotras y vosotros.

**TS2.-**

Eu chámome L. C. G., son profesora de Bioloxía e Xeoloxía, andiven por varios centros: na Cañiza, Verín, en Tomiño, en Santiago en Monte do Conxo e actualmente estou en S. coa definitiva, tiven alumnado creo que de todo tipo, de todos os niveles educativos, e agora estoume estreando este ano cos de 1º e 2º da ESO

**TP2.-**

Eu chámome T., son mestra de primaria cas oposicións de este ano, iso significa que levo como 15 anos de interina e iso traducido en prantexamentos en educación infantil, en primaria, en secundaria no 1º curso e no 2º da ESO. Teño a titulación de mestra pero son tamén pianista, fixen a carreira de piano e agora embarqueime en psicopedagogía, entón de aí que coñezo a Mar que a teño que estudar na facultade, todos os seus libros practicamente os levo lido case todos.

**TS3 .-**

Que ben estas quedando

**MAR.-**

Van a decir en la investigación, ¿y tú a quien has invitado?

**TP2**

E que nos coñecemos por iso, se non faláramos de asesoramento e de todo iso, bueno pois o mellor non teríamos tanta conexión e estou encantada con estas tarefas, con esta preparación, con esta "ITV" persoal como lle chamo eu. Porque me apetece reciclarme, fai moitos anos que estudei e me apetecía poñerme o día un pouco, e nada máis.

**TS3.-**

Chámome L. D., son profesora de lingua galega, aquí en Coruña no IES P.R., quince anos levo sendo profesora no mesmo centro, non cambiei nada e levo 20 anos sendo titora en secundaria sempre e non sei que mais dicir.

**TI1.-**

Eu chámome TI1 V.a son mestre de educación infantil, como titor de infantil levo 5 anos, e como no caso de TP2, son funcionario en prácticas, iso supón que os oito anos de experiencia exceptuando dous levo rulando por moitos sitios,... tempos cortos como titor ou tempos máis largos nos últimos anos.

**TP1**

Eu chámome TP1, fixen psicopedagogía aquí por iso coñezo a Mar, levo 25 anos no ensino primario, 23 de titora, e...

**RISAS de tódolos membros da mesa**

**TS3 .-**

Eu que pensaba que era un record 15 anos aguantando

**TP1.-**

Eu pensaba, Díos mio o que vou a soltar, 25, e acabo de facer 25, bueno ata hai un ano estaba moi contenta, me gustaba o que facía, pero agora non.

**TS4.-**

Eu chámome TS4 Torreira, son profesora de ensino secundario de tecnoloxía, levo 12 anos dando clase e creo que 6 fun titora. Traballei en Madrid, en Vigo, en Carballo e agora levo 6 anos con destino definitivo aquí en Coruña.

**TS1.-**

Eu son TS1Anca, tamén son da especialidade de tecnoloxía, e levo 12 anos impartindo docencia en secundaria obrigatoria e en bacharelato. Agora mesmo so imparto clase en bacharelato. Tamén creo que de titora estiven 7 anos, levo 4 seguidos e os que me quedan porque neste instituto me xubilarei de titora e estiven en varios centros: estiven en Lugo, en Nigrán, en Oleiros, en Abegondo, en Carballo pero non no mesmo centro que TS4, ela estaba no Brañas e eu estaba no Monte Neme, e agora levo 4 con destino definitivo no IES de Sabón.

**MAR.-**

Bueno, pues os cuento el procedimiento que más o menos se supone que debemos de seguir, por un lado, queremos que sea algo relativamente ordenado, para que nos de tiempo a verlo todo, y eh los 4 temas y para que pueda hablar todo el mundo, por otro lado también nos interesa que haya vidilla, bueno a ver como vamos funcionando para cumplir los dos objetivos. ¿CÓMO HABÍAMOS PENSADO ANTES EN ORGANIZARLO?, hablando entre nosotros, pues en principio pensábamos, 90 minutos, no más para hablar de esto, y 90 minutos hay 4 temas más o menos, pues contábamos con 25 minutos por tema, pero sois 7 personas, entonces como que salía la cosa a 4 minutos por persona, eso no da para nada, entonces vamos hacerlo sin cálculos,

**NEVES.-**

Pero non vamos a facer ese cálculo

**MAR.-**

Vamos a relajarnos,

**NEVES.-**

Si

**MAR.-**

Vamos a tratar de que vayan saliendo estos temas, y a ver qué pasa. También nos, a lo mejor os preguntáis, ¿por qué nos han unido de etapas tan distintas? (0,2) También lo pensamos, y realmente pensamos, que haya un grupo de discusión sólo de secundaria y otro sólo de primaria e infantil, y un poco forzadas por las circunstancias, por el tiempo, porque tal,... pero luego empezamos a pensar qué oportunidades tenemos los docentes de todas las etapas para (0,2) ver las diferencias que hay en los problemas que tenemos pero también en las similitudes, y hacer un transvase de experiencias y de estrategias que no se hace por que está cada uno metido en su castillito, los de la universidad en el nuestro, los de infantil y primaria en el suyo y los de secundaria en el suyo. Como una de las finalidades del grupo de discusión, entre otras, es que haya posibilidad de contraste de perspectivas y de experiencias pues pensamos que a lo mejor, la posibilidad de que se pudieran poner sobre la mesa las perspectivas de etapas diferentes, pues en vez de ser un problema podría ser un enriquecimiento, eso está todavía por ver, vamos a ver como lo vamos hacer, ahora en principio la que va a llevar la batuta es Neves y bueno...

**NEVES.-**

Vale

**RISAS GRUPO**

**MAR.-**

A ver cómo nos sale a todos/as

**NEVES.-**

Bueno, do que se trata un pouco é de coñecer a vosa percepción e valoración sobre o que é o funcionamento dos Departamentos de Orientación e por outra parte das vivencias que tedes do que é a Titoría, eses son así os núcleos básicos, pois un pouco o que fixemos con estes temas é centrar dentro do que é o Departamento de Orientación e a Titoría en temáticas que poden ser fundamentais. Eh, entonces unha das primeiras cuestións é que fagades unha valoración do papel que ben xogando, segundo a vosa experiencia , (segundo nos centros que estivédes) do papel que esta a cumprir o departamento de orientación e tamén da evolución, porque está claro que dende que se empezaron a implantar os primeiros departamentos de orientación ata agora mudaron algunhas circunstancias, entón en que medida notades un cambio co paso dos anos, ou se o cambio está máis afectado por outras condicións máis do tipo persoal, entón iso unha valoración do departamento de orientación, os cambios en relación noutro tempo e as repercusións que vedes da función do orientador na vosa práctica profesional, non como titores, entón empezades.

**TP2.-**

Rompo eu o xeo, porque apuntei onte a noite catro cousiñas para que non se me olvidaran as cousas máis importantes, pero soamente rompo o xeo xa volo digo. Dende que eu empecei polo menos que non había departamentos de orientación e se os había

dende longo non estaban metidos nas aulas, nos centros e agora practicamente están en case todos, se teño que buscar palabras claves son: útiles, necesarios e de unha tremenda importancia, E SO É COMO RESUMIRÍA EN tres palabras os departamentos de orientación desde que eu empecei a velos e a coñecelos e a traballar con eles, bueno podo seguir falando pero se alguén me acompaña no que acabo de dicir eu mellor, despois se pode volver ao asunto

**TS4.-**

O que pasa **a utilidade depende moitas veces do centro, do orientador e da dirección do centro**, porque eu empecei, ou sexa tecnoloxía naceu cos departamentos de orientación, hoxe falando con unha orientadora me contaba que o seu despacho era frío, tivo que comprar unha estufa, e a verdade e que tanto as aulas de tecnoloxía coma os departamentos de orientación se meteron nos centros e **se meteron nos recunchos** que quedaban nos centros, entón agora xa empezan a ter unha importancia os departamentos de orientación pero antes igual estaban o fondo dun pasillo, ou no almacén, entón creo que **na súa implantación non se lle deu a importancia que en realidade ten agora e que agora botamos en falta esas raíces que non se estableceron ben dende o principio**

**TP2.-**

Non sei se estaredes de acordo, en que **ninguén preguntou os profesores se os queríamos, se nos puxeron alí**,

**TS3 .-**

Eu creo que o que nos estamos cuestionando agora non é se son útiles e necesarios, porque eu creo que iso é incuestionable, o que imos cuestionar é si funcionan, creo, entendo, e que eu dou por feito e que son útiles, necesarios, e imprescindibles, eu cuestionaríame están resultando, están respondendo as necesidades que hai? [por que]

**TP2.-**

[Nalgúns sitios si]

**TS3 .-**

POR QUE EU CREO QUE A PREGUNTA É ESA?, e despois, asústanse as necesidades?, eh, sólo nas problemáticas?,

**SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO,**

**TP2.-**

**Depende un pouco da persoa**

**TS3 .-**

Aí estamos

**TP2.-**

Aí esta a experiencia

**TS3 .-**

Perdón!, e que eu creo que estamos todos de acordo en que son útiles, porque se non este debate non ten sentido. Bueno, creo, penso eu

**TP2.-**

Perdoa, eu me estaba prantexando dende que non ESTABAN ATA Ó FINAL que apareceron, non estaba cuestionando en ningún momento a súa incorporación, se non antes non había e agora hai, como resumo a asistencia, nada máis, sen cuestionar nada, e como o resumo como algo útil, como un departamento útil, necesario e imprescindible, pero non sei se ao mellor me expliquei mal, no concepto

**TP1.-**

O certo é que non estaban, chegaron e hai unha gran diferenza, mellor ou peor, pero, que depende o elemento común, o seu funcionamento depende da persoa que o leva, se puxeron no último cuarto, a veces lle quitaron os obxectos de limpeza e se puxeron alí, eh ( 0.2) a relación da dirección dos centros con esa persoa, co departamento, foi moitas veces conflictiva, eu non falo pola experiencia no meu centro, no centro que estaba cando chegaron se puxo nun cuartíño, onde estaba o almacén, e había un desagüe e apestaba, lle chamabamos cuartito apestoso, porque saían uns olores espantosos, era irrespirable o ambiente alí e alí se lle puxo. Quitouse o almacén e se lle puxo alí porque non había outro sitio previsto, pero de antes que non os había, bueno, uff, non sei como funcionan os malos, pero de non telos a telo, para empezar a persoa encargada esta no centro, directamente cos problemas, antes tiñamos que ir a buscalos a quilómetros, no noso horario de traballo, cedendo horas do noso horario de traballo para, porque tiñan o mesmo horario que nos, entón tiñas que ir, pedir no cole te puñan as horas, si eran majos non te puñan as horas, e íbamos a buscalas para que viñeran a ver un rapaz para diagnosticalo, chegabas alí con 6 ou 7 problemas, e dicían non o máis grave, o máis grave o mellor era un síndrome de down, o outro problema que non era tan grave pero o mellor era una hipoacusia moderada – severa, e tiñas que escoller, entón (0.2) era complicadillo, para empezar tiñamos que recorrer quilómetros ata o centro que eran os (SOEF) que era como se chamaban, fora do teu horario, viaxando sola, bueno eu compartía coche, non sei, os que estivemos por aí estivemos en moitos sitios, non sei se o debín de dicir na presentación en sitios de difícil, non sei, malas comunicacións, carreteras en mal estado, coa climatoloxía de Galicia, pois iso que te ibas as 8 e 30 a esperar a aquela persoa que ó mellor , a hora de recibirte a ti, saía a 20 ou 25 Km, non sei canto era o radio que tiñan de actuación a ver a un neno ou a unha profesora con problemas, entón o cambio fundamental para min foi a importancia e o valor principal que estaban no centro que achegaban ese asesoramento aos usuarios, que son os alumnos e as familias para min, cando dixeches ( referíndose a TP2) a importancia tan grande dun antes e dun despois, que o servizo está no centro co público, co usuario coas familias.

**TS1.-**

De todas formas nalgúns centros non foron moi ben recibidos.

**TP1.-**

Non

**TS1.-**

Houbo un tema, a ver eles que facían, sabedes todos o de “paquistanís”

**TS3 .-**



Si ou, **desorientación**, entón, eu tamén pola experiencia que teño, eu vou a falar da miña experiencia, loxicamente como facemos cada un de nos, pero a veces e tamén gañado a pulso, porque **alguén que non pon un pé na aula, un pouco queda desautorizado**, non sei se a palabra e demasiado forte, para darche consellos sobre cómo levar un aula.

#### **TS4.-**

Cando tu xa levas moitos anos ( dando clase)

#### **TS3 .-**

Efectivamente, consellos para afrontar a un alumno problemático, cando o mellor con moitos anos de experiencia con moitas formas de probar, si isto me funciona si isto non me funciona, entón é moi fácil, mira teño un conflito non sei que non sei canto entón solucionase, mira esta fotocopia, entón a fotocopia pon como levar a un neno problemático, **primer punto ser asertivo, segundo punto ser dialogante**, entón di, bueno entón eu actúo e a túa receita non me funciona, PARA MIN, **os departamentos de orientación desde o momento que non poñen os pes nas aulas, non coñecen a realidade**, e como dar consellos eu que sei, coma cando os curas dan consellos sobre os matrimonios, e que me parece...

#### **TI1.-**

A veces, **resulta que necesitas que alguén che asesore por algo moi concreto, e che di mira e que eu non son de infantil, e que os de infantil, eu por exemplo no meu caso, claro e que ao mellor teño outros problemas máis, e ao mellor nin sequera se molestan en pensar que infantil por exemplo é a base de todo, nos as veces vemos un problema e olle mira, mira e que teño que ir facer un apoio a 6º**, porque me vai a pasar a secundaria e o mellor alí, e as veces tamén , quedan, quero dicir, **son moi útiles** pero non é valorar en xeral, e moitas veces o caso dos paquistanís, que todo o mundo sabemos que chegas a un sitio e vas a pedir axuda e lle dis e que pasa

#### **TS1.-**

**As veces** é o que di ela ( referíndose a Luísa 2) **a axuda e moi teórica**, tes que facer esto

#### **FALA TODO O GRUPO**

#### **TS1.-**

E que resulta que ademais teño unha clase, resulta de 29 rapaces máis, que 7 son tamén conflictivos e que ademais teño que explicar e teño que facer

#### **TS3 .-**

Pero cando **un orientador che di, che diagnostica nunca clase 5 adaptacións curriculares, quere dicir que non ten nin idea de cómo se leva unha clase, porque calquera sabe que non se pode facer cinco adaptacións curriculares e facerlle fronte o resto do alumnado, é imposible, non te podes cuadruplicar, iso é imposible**

#### **TP2.-**

ME GUSTARÍA, facer un matiz, eh **hai dous tipos de orientadores na práctica**,

**TS3 .-**

( Os bos e os malos )

**TP2.-**

Casi, casi, o digo porque en secundaria son todos licenciados en psicoloxía e pedagogía, en primaria hai moitos que foron mestres, se chaman actualmente desertores da tiza.

**RISAS GRUPO**

**TP2.-**

Textualmente, entonces bueno son mestres, que deixaron de ser por cansazo docente, 50.000 motivos cada un terá os seus supño, e tiñan a licenciatura en psicopedagogía e agora son orientadores, esta é xente que ten moitísimo bagaxe en aula e moitísima experiencia (sin embargo orientadoras temor a dar el salto y necesidad de formación a mayores)

**ASENTE COA CABEZA TODO O GRUPO**

**TP2.-**

POR ESO EU QUERÍA QUE ESE MATIZ QUEDARA BEN CLARO, porque non é o mesmo.

**TS4.-**

Por iso eu creo que en secundaria, cando chegaron os orientadores foi cando de algunha maneira se lle deu importancia a acción tutorial, entonces os mest-, os profesores de secundaria pasaron de ser profesores de materias específicas a tamén a ser titores e sen formación, entón penso que tamén os departamentos de orientación se meteron nos institutos e obrigaron un pouco a prantexarse a acción tutorial a persoas que non estaban preparadas, que non tiñan medios que non sabían de que ía a cousa, e por outro lado non solo que tiñan que enfrontarse a acción tutorial, senón toda a atención a diversidade, elaborador, ou sexa proxectos curriculares, eu creo que moitas veces se o departamento de orientación se metera máis no que é a planificación de proxectos nun centro, pois a súa actuación sería moito máis efectiva porque están un pouco a expensas do alumnado pero fóra do que son os curriculum, a aprendizaxe de todas as materias, eu no meu instituto o orientador basicamente o que fai en 1º e 2º da ESO e pasar os test aos alumnos e valoralos

**TP2.-**

Modelo clínico, ( detectar problemas)

**TS4.-**

Claro, atende exclusivamente os alumnos que despois de machacar os profesores, e nas avaliacións e tal, os atenden porque, porque teñen un listado e resulta que consideran que teñen que atendelos pero non polo feito de que os alumnos acudan a eles a pedirlle axuda e incluso os profesores porque a veces non acudimos o departamento de orientación para axudar os alumnos que teñen problemas de aprendizaxe

**TP2.-**

Eu creo que foi a evolución que está sucedendo nos departamentos de orientación é dicir se implantaron e van evolucionando e agora vemos necesidades que antes non víamos, entón por exemplo, empezaron detectando problemas e incidindo exclusivamente, xa pedimos máis, **XA PEDIMOS QUE ASESOREN A PROFESORADO, que tamén temos dereito a asesoramento**, e eu vexo que non dan feito

**TS4.-**

Teñen moitísimas competencias

**TP2.-**

Entón priorizan

**TS1.-**

Dependen do centro.

**TP2.-**

Bueno si, ( dándolle a razón a TS1)

**TS4.-**

**SE DE VERDAD O QUEREN FACER BEN, de verdad que teñen moi complicado**, porque por exemplo en 4º da ESO en 2º de BAC, as opcións que se lle poden dar os alumnos cando poden rematar unha etapa aí ten que estar o departamento de orientación, para orientalos, no meu centro a verdade é que se orienta a través de orga-, de as charlas que organiza a universidade, ou o Forum Metropolitano, que organiza tamén algunhas cousas así, pero non, creo que non son o efectivo que deberían de ser.

**TS1.-**

Eu respecto o que diciades das titulacións, **notei moita diferenza nos centros dependendo se o orientador realmente era dunha licenciatura de psicopedagogía ou se era un profesor adscrito, ou que concursara ou tal,...**En concreto nun centro, a orientadora era unha profesora de historia, entón, era, a ver a pobre muller podía ter moi boa vontade pero a verdade e que metía a pata miserablemente, entón poda que sexa un caso concreto, pero por exemplo noutro centro, **NO CENTRO ANTERIOR**, era un orientador de psicopedagogía, e funcionaba moitísimo mellor, **tiña moito máis claro o que tiña que facer**, ademais outra cousa que me parece importante e **a implicación do centro**, sempre estaba, esta muller que vos digo que era de historia, o centro non estaba implicado, o centro me refiro a dirección, non estaba implicado na importancia que tiña a orientación, entón nada ela estaba alí, falaba cos profesores cando alguén lle pedía ou tal, no outro centro, **dentro do horario de todos os profesores tiñamos**, perdón dos profesores non, dos titores, tiñamos **unha reunión semanal dentro das 23 horas das nosas de tutoría**, entón nos reuníamos, eu por exemplo era de 3º da ESO, nos reuníamos 2º ciclo 3º e 4º, **nos reuníamos todas as semanas** co orientador e coa xefa de estudos, independentemente de que houbera problema ou non, entón se trataban alí, pois cousas nos daba material para traballar na hora de tutoría, que ese **é outro cabalo de batalla que qué facemos nesa famosa hora de tutoría**, e ademais a min o que me serviu moito foi ver cousas que eu non estaba detectando na miña aula, pero que outro compañeiro o podía comentar e entón me levaba a min a fixarte máis, pero era como **un traballo entre todos, entre o orientador e todo o centro**, **da outra maneira todo depende da boa vontade do orientador e tamén nosa, porque a veces dicimos e que non fan nada e que tal, pero nos**

tampouco recurrimos a eles, recurrimos se temos un problema e tal, pero nos poden, pero penso eu que nos poden facilitar máis o traballo se realmente imos a eles,

**TS2.-**

Eu vivín esa experiencia tamén, e onde se facía algo similar o que ti estás contando funcionaba moi ben, detectábamos moitos problemas, complementábase todo, a labor, todos a labor de todos.

**TS3 -**

Detectamos problemas pero e que a historia é, eu creo que, o departamento de orientación, peca un pouco de abstracción e concreción das tarefas e acabase solapando co traballo do titor, se o traballo do titor non se implica moito o departamento de orientación descansa, entón finalmente creo que é o titor o que axuda o departamento de orientación cando o titor ten unha sobrecarga de traballo e creo que o departamento de orientación, bueno xa sei que se teñen que complementar, pero bueno, non ten que o titor acabar facendo labores do departamento de orientación, detectar problemas eu creo que detecta bastante máis o titor e o profesorado que o departamento de orientación que dúbida cabe ASESORAMENTO, que é asesoramento?, asesoramento non é dar unha fotocopia, entendo que iso non é asesoramento, esa inconcreción que hai, eu que asesorarei , pois e que non sei se iso é asesorar

**TI1.-**

Vos en secundaria e que tamén tedes esa función, por exemplo en primaria esa reunión do titor para mirar unha titoría aparte que non funciona da mesma maneira tampouco...

**TP1.-**

É a tempo total

**TI1.-**

Nos estamos a tempo total e case

FALAN TODAS/OS A VEZ

**TS1.-**

En secundaria non ten porqué ser así

**TS4.-**

Vos tedes reunión cos do mesmo nivel, non?

**TI1.-**

A ver, nos temos reunións de [coordinación, de niveis, de ciclo.]

**TP1.-**

[ De niveis, de ciclo]

**TS4.-**

E nesas reunións están os membros do departamento de orientación?

**TI1.-**

A veces están e a veces non, porque tampouco non existe o departamento de orientación, a veces hai a veces non hai, e coordinas pois con un PT con un AL, e a veces, entonces non sempre hai un representante, non sempre se coordina, digamos, en primaria e infantil tampouco funciona-

**TP2.-**

Pero hai unha comisión de coordinación pedagóxica

**TS1.-**

EN secundaria tamén

**TI1.-**

Hai unha coordinación

FALAN TODAS/OS A VEZ

**TI1.-**

[Pero non hai]

**TP2.-**

En primaria funciona mellor a CCP que en secundaria, porque hai esa hora de reunión semanal,

**TS1.-**

É ademais a CCP en secundaria, coinciden que non son os titores, porque son os xefes de departamento que logo non son titores.

**TP2.-**

Pero bueno hai esas dúas horas

**TS1.-**

É UNHA REUNIÓN O MES, non

FALAN TODOS A VEZ

**TS1.-**

A comisión pedagóxica é unha reunión ó mes

**TS3 .-**

Non, para min é unha reunión a semana

FALAN TODAS/OS A VEZ

**TS1.-**

[Está estipulado unha o mes, despois hai centros que eu o que cos dicía, de secundaria a reunión de titores non -]

**TP2.-**

[Esas son unha a semana] (referíndose as reunións de departamento e explicándolle a Luísa 2)

**TS1.-**

Pero o que vos dicía eu así de reunirmos os titores e o orientador iso non esta estipulado en ningún sitio, iso faino o centro

**TP2.-**

A organización?

**TS1.-**

Claro organízao o centro

**TP2.-**

Está nas funciones de orientación

**TS1.-**

Claro, si

**TS1.-**

Pero no noso horario coma titores non está, entón ten que ser o centro o que diga, bueno pois prescindindo de estes profesores para facer gardas e en vez de unha hora de garda semanal a dedican a reunirse cos titores

**FALAN TODAS/OS**

**TP1.-**

Eu ia a dicir algo, que cando a organización, se instalou no meu centro, bono, no centro que eu estaba antes, si se empezou con labores de diagnóstico, e nos **tiñamos unha política coa dirección do centro, coa (directora) e que nos aproveitamos moito que a reunión co departamento de orientación cos representantes de cada ciclo estaba a par dos ciclos da comisión de festas e festexos e da CCP, ían a par e estaba na quinta hora posta, ou sexa na quinta hora non na sexta hora, a sexta hora o departamento de orientación xuntábase con, iso, cos vocais, de ciclo con unha de CCP, ao mesmo nivel, en calquei momento calquer titor podía ir a esa xuntanza e comentarlles o problema ou podíamos, se tiñamos tempo, tempo non era a 6ª hora, para ir falar coa titora, porque partimos dunha realidade diferente, levo moitos anos e antes non tiñamos o horario que temos a hora os titores en primaria, non había, especialista de música, entonces non había esa hora libre, pasabamos moitas máis horas co alumnado, bueno agora se pode falar xa en primaria dunha hora de garda que lle podíamos dedicar a isto, pero ata agora non, tiñamos iso, entonces dependendo da dirección, no centro que estou eu hai unhas horas nas que os titores poden ir a ver a orientadora, bueno la podemos ir a ver cuando queramos, por que é unha persoa moi aberta que está alí total, e o departamento de orientación cos representantes de ciclo, un representante de cada ciclo ten unha xuntanza dentro do horario, esta dentro das 23 horas ten unha xuntanza con-, e de aí saen as campañas de ali-, de educación de alimentación, saen as campañas de habilidades sociais e se grupo digamos que dinamiza e nos axuda ao resto a resolver problemas de convivencia, que agora temos un problema novo que aparece, non sei se nos vossos centros, pero nos estamos vendo o problema de convivencia**

## RISAS DE TODO O GRUPO

### TP1.-

Case damos máis normas de convivencia que clase sinceramente, bueno de aí e de onde saen e a mi me gusta moito **que hai como un banco de recursos**. Mira Perito me va mal en las cuentas, entonces te proporciona material, ou te dice as regletas están en tal aula, entonces vas polas regletas, porque xa sabe que ese fulanito, porque o mirou, o diagnosticou, pois sabe cal é ou porque vai mal nas cuentas. Isto é porque falamos así claro,...

## RISAS TODO O GRUPO

### TP1.-

No da , es corto, non fai problemas de lóxica, non é capaz de resolver secuencias, de ordenar contos, pois entonces ese, pois ese corto a ordenar secuencias, pero bueno creo que **teñen un problema en primaria e que logo chega a secundaria, e que non se fan labores de prevención**. Os orientadores, eu polo que estiven escoitando noutros centros de primaria e as orientadoras non queren ir a infantil, **baixo o argumento pedagóxico ou non sei si psicolóxico**, de respectar os desenvollos y las etapas, que en infantil non está nada claro, e aínda ten que crecer y **SIN EMBARGO EL PROBLEMA ES DETECTABLE** aí, **e aí non se intervén**, *(justo lo contrario de lo que dicen los orientadores de primaria)*

### TS4.-

Os orientadores de secundaria se queixan de que os orientadores de primaria non miraron ben os alumnos e entón

## FALAN TODAS/OS A VEZ

### TP2.-

Os do instituto que non saben nada

### TP1.-

Que non fan labores de prevención, eu vin en varios centros que non se fai para nada. Eu veño do primeiro ciclo de primaria, 18 anos en primeiro ciclo de primaria, e nunca lle botei a culpa os de infantil porque, agora non, **non porque sei que hai cousas que non están estables, non dan dito o “r”, o r é así de fastidiado, e moi fastidiado e non dan dito o r**, pois non van a ir a logopedia polo r, pero si que hai moitos problemas que si se poden ver

### TI1.-

E que o problema, está aí-

### TP1.-

Que si se poden ver en infantil e que o orientador quéimalle infantil

### TI1.-

A veces o primeiro que che din pois é, os r non son problema, [non sei que non é problema] e cal é o problema para que **a xente baixe a infantil que por exemplo, a especialidade de audición e linguaxe, é moi boa que baixe a infantil, para detectar, e se**

non detecta para estimular, nun momento onde estamos empezando, no porque tal, entonces despois, pois iso se vai deixando e se temos un down ao mellor che dicen, mira entonces como podemos traballar, temos unhas pautas, se nos pode mandar a alguén, se temos outra característica distinta, pero mira se facemos unha adaptación curricular, hai no, e logo porque non sabemos a onde vai a chegar, pode ser negociable pero xa no momento que implicas de facer algo un pouquiños máis na tarefa, a ver temos que rentabilizar [PARA NOS PARA INFANTIL, e ] eu estou falando moito de infantil

**TP2.-**

O especialista de audición e linguaxe, no centro onde estou este ano, da unha sesión semanal de estimulación a linguaxe en infantil

**TI1.-**

Pero...

**TP2.-**

NON VAI a ningún problema

**TI1.-**

Pero non é usual

**TS1.-**

Audición e linguaxe non os hai en todos os centros? Por que eu por exemplo a miña nena está en infantil e o ano pasado tiña unha profesora de audición e linguaxe o que dis ti todas as semanas tiña clase con Belén e facían contos e tal, este ano resulta que lle toca a outro cole entón esa profesora solo pode vir unha hora a semana para ver os casos tal, pero non pode

**TP2.-**

Deixádeme atacar a administración volo pido por favor, [necesito atacala por que ]lles están dando as prazas definitivas por primaria de AL, ca cantidade de necesidade que hai de AL, e de PT o mesmo

**TP1.-**

De AL por que hai unha razón que quero dicir, a estimulación en infantil, non sei onde traballades vos, porque nos temos 25 alumnos por aula para aprender, en infantil para aprender normas

**TI1.-**

**TP1.-**

Unos hábitos

**TI1.-**

Rutinas

**TP1.-**



Pero claro 25, a administración debería por, se en 1º de primaria hai que saber a cartilla, tamén e palabras , como sexa, que estamos atacadas en 2º porque non pasan a 3º que silabean, se te ponen todas las contraccións ( sinalando para o cuello)

## RISAS DE TODO O GRUPO

### TP1.-

Pero CLARO, en qué está a veces a de AL?, que hai outro factor que a de AL ten moito traballo, pois que entran nenos inmigrantes con diferenza de linguaxe, e os orientadores os mandan a -, pues entonces no puede ir a infantil, os que teñen un de 12 anos, ou de 10 anos ou de 9 anos con un idioma diferente. Que hai moito eh, o departamento de orientación

## FALAN TODOS/AS

### TS1.-

Moito problema é da administración que non nos dota de persoal

### TP2.-

Me estaba metendo coas prazas de oposición, sacan 20, sacan 50, salen esas 50 prazas de persoas aprobadas e logo resulta que a esa xente a mandan a dar primaria, educación física, non a mandan a súa especialidade de AL, co necesarios que son e logo te atopas con un AL que ten que atender a 5 colexios, que ten que ir un día da semana a cada colexio diferente

### TS4.-

Se o problema non o solucionas de base despois chegan a secundaria como chegan

### TP1.-

E que prevención

### TS4.-

Hai que facer adaptacións curriculares,

### TS3.-

E da secundaria a facultade

### TS4.-

E que facer unha adaptación curricular é casi inviable

### TP1.-

Pero non lles gusta

### TS4.-

Non lles gusta facelas porque involucra a moita xente, porque unha adaptación curricular de debe facer en máis dun área, normalmente un alumno que necesita unha adaptación curricular máis IVA.

**TP2.-**

Pero en infantil non se pode facer porque non é unha educación obrigatoria, e dicir non se pode facer -

**TS4.-**

Pero en primaria se podía facer e non se fai, porque claro. O ano pasado no meu instituto adaptacións curriculares se fixeron 4, con 4 alumnos, e so un traía unha adaptación curricular de primaria, estamos falando de alumnos que se lle fixeron adaptacións curriculares a nivel do 2º ciclo de primaria, sendo bastante generosos eran alumnos que non sabían

**TP1.-**

Que xa non podían máis

**TP1.-**

Como é UNHA MARCA NO EXPEDIENTE, hai que explicarllo os pais, os pais non o queren, non sei que, o profesor di, o orientador dáche a ti papeis para cubrir, que ti como titora de primaria non tes que cubrir, vamos hai cousas que son confidenciais que deben de formar parte de ese expediente, a ACI é moi complicada, enfarragosa,

**TS4.-**

É moito papeleo

**TP1.-**

É moito papel

**TS3 .-**

Xa que estamos atacando a administración eu creo que a excesiva burocracia, e finalmente e burocracia, burocracia, papeleo, pero nunca se ven os resultados, ou alguén ve resultados?

**TP2.-**

O terceiro ollo

**TS4.-**

Home se ven os resultados por exemplo

**FALAN TODAS/OS**

**TS4.-**

Eu doulle a moitísimos grupos de diversificación curricular, no meu centro temos diversificación curricular en 3º e 4º, e de verdade que funcionan fenomenal, por qué? Porque son 8-9, alumnos e son profesores dos ámbitos lingüístico e científico, so teñen un profesor e que a verdade e que os resultados son moi bos, porque está claro con 9 alumnos.

**TS3 .-**

As adaptacións curriculares parece que é un forma legal de rebaixar obxectivos, e despois dende o momento que ti fas unha adaptación curricular, queda un pouco o teu criterio, se o profesor de ao lado non lle da a gana de traballar, queda sen facer

**TS1.-**

Facer unha vale, pero facer máis..., o que dicías ti antes, o único que fas e chegar a clase e darlle a fotocopia, e o pobre rapaz que necesita máis atención, ten unha fotocopia, que si é distinta a dos demais pero non sabe moi ben que facer. Entón volve a ser un problema de recursos. Non pode haber 30 na aula.

**TS3 .-**

Cando non das para todos a quen abandonas, os da adaptación curricular, pero e que despois cando se decide facer unha adaptación curricular dun alumno que ten problemas en moitas asignaturas, ó mellor hai dous profesores que deciden facerlle a adaptación curricular, iso queda reflectido a nivel papeleo a que ten problemas en dúas asignaturas e iso non é verdade simplemente quedou o criterio de dous profesores que voluntariamente quixeron facelo,

**TS1.-**

E tamén está o tema do reforzo, moitas veces, facemos reforzos en clase pero non constan en ningún sitio, entón cando despois o neno ten que ir a diversificación ou cando ten que ir a un ACI, non aparece en ningún sitio

**TS3 .-**

Ou o revés, cando ten que ir a unha ACI e [non fixeches o reforzo]

**TS1.-**

[Non o podes facer]

**TS3 .-**

Pero porque o fixeches, iso faise, eso faise, Tivo reforzo? Si, si tivo.

**TS4.-**

Logo tamén o que comentaba Alejandra, as familias non, moitas veces cando tu lle comentas as familias, que vai a ir a unha adaptación curricular ou a un grupo de diversificación, as familias tampouco colaboran porque creen que é, non sei, que o seu neno é distinto,

**TS3 .-**

E que non pode titular?

**TS4.-**

Con diversificación si, e vai dirixido a aqueles que poden titular pero que non teñen

**TP1.-**

Pero, perdoade, pero en secundaria un neno que leva todo suspenso titula despois

**TS4.-**

Non

**TS1.-**

Pero pode ir a diversificación curricular, en diversificación en vez de cursar as áreas soltas as cursa como en ámbitos, salvo dúas ou tres, e logo se supera os obxectivos titula.

**TP2 .-**

Con un currículo adaptado

**NEVES.-**

Se vos parece mirade, no primeiro tema valoración do departamento basicamente se foron apuntando case tódolos temas, eu creo que para concluír brevemente, bueno xa foron xurdindo moitas cousas, pero sería interesante que apuntarades un pouco cales serían os cambios necesarios, as medidas que habería que tomar, para que mellorara o departamento de orientación e non so falamos do departamento de orientación se non doutros especialistas que inicialmente non estaban contemplados e que importante tamén dentro do que é o sistema de apoio, entón para concluír brevemente este apartado segundo vos terían que ser os cambios necesarios para mellorar o que é o funcionamento deste sistema de apoio.

**MAR.-**

Algo ya se ha ido diciendo, yo creo

**TS4.-**

Eu creo que os departamentos de orientación teñen que estar formados por o orientador, un PT, un AL, e máis especialistas.

**TP1.-**

En primaria son todos eses especialistas

**TP2.-**

En secundaria tamén

**TS4.-**

Pero en secundaria non todos os centros teñen PT ou AL

**TI1.-**

E en primaria non todos teñen orientador fixo

**TP2.-**

Eu creo que o primeiro de todo e que baixen a ratio de alumnos

**ASINTEN TODAS/OS COA CABEZA**

**TS4.-**

E que haxa mais reunións dos titores co departamento de orientación

**TP2.-**

O baixar a ratio, o ter menos alumnos os que se dedicar si se poden derivar cara outras cuestións que xa non é incidir tanto no problema daquel neno,

**TS4.-**

Pero eu creo que o fundamental e a organización que hai en moitos centros, por exemplo en secundaria, unha hora a semana, de reunión de titores co departamento de orientación

**TP2.-**

Que é un pouco para ver que se fai nas avaliacións pero é cada tres meses

**TS4.-**

En secundaria temos unha reunión cada 3 meses, unha reunión que ademais é de 50 minutos,

**TP2.-**

Eso depende..

**TS4.-**

As veces nas reunións de avaliación, a veces comentamos máis o comportamento na clase ou as relacións personales que hai na clase, máis cos problemas de aprendizaxe

**TS1.-**

E eu aí si que penso moitas veces, que a min sempre me repatea, que miramos moito o resultado, un alumno suspende 6 o mellor lle dedicamos 15- 20 minutos, un alumno que ao mellor non suspende ningunha, pero ti estas vendo que é un alumno que é moi agobiado, un alumno que o podería facer millor, non suspende nada, pasamos para adiante.

**TS3 .-**

[ é un problema noso no do departamento de orientación]

**TS1.-**

Si é un problema noso, pero bueno. Pero aí pecamos moito de eso.

**TP2.-**

O orientador tería que, si pero vamos a pararnos un momentinho máis. Pero non hai tempo.

**TS1.-**

E que é cuestión de tempo, de recursos e o que dis ti de aguante.

**NEVES.-**

E cambios na función do orientador?

**TS3 .-**

Aí quero ir eu...

**TP2.-**

Non lles da tempo a traballar, a metodoloxía non lles da tempo a traballar, porque hai outros problemas prioritarios moitísimo máis importantes

**TS4.-**

Como dicías tu teñen un exceso de recursos os orientadores, porque teñen libros, fichas, vídeos,...

**TS3 .-**

Pero iso acaba sendo un problema, porque é moi fácil facer unha fotocopia e dicir ala fai iso, que non se asusta para nada a túa realidade, que iso acaba sendo, eu creo que acaba provocando unha saturación do titor e do profesorado cubrindo papeis que finalmente sabes que é mais do mesmo.

Eu con respecto as modificacións que eu faría no departamento de orientación, bueno eu creo que o cambiaría totalmente, pero empezaría por máis subir as aulas, coñecer a realidade de cerca, o outro paréceme mi teórico, máis implicación real cos problemas que hai, e despois fiscalización da súa actuación. Quen examina o departamento de orientación?, que os avalía?, que iso se faga, faino? Debería?, alguén coñece que se faga?,

**TS4.-**

E moi complicado dende unha dirección meter man no departamento de orientación

**TS3 .-**

Pode haber un suma de diagnósticos erróneos, de fracaso, fracaso e nunca pasa nada e ti iso non o podes permitir como profesor, ou sexa , ti si que estas avaliado

**TS4.-**

Eu o ano pasado estiven na directiva do centro e meter mano no departamento de orientación é imposible.

**TS3 .-**

Entón se traballa, traballa e se non traballa tampouco pasa nada

**TS4.-**

Claro pero e que ti non podes, ou sexa, imaxínate un centro que leva 40 anos traballando, que o orientador traballaba no centro adscrito e agora está no instituto, e ten, pois iso, coñece o centro pero sempre traballou na mesma liña, dende unha dirección é moi complicado que lle cambies as súas rutinas, que lle digas tes que reunirte cos titores, tes que reunirte cos pais,

**TS1.-**

Pero iso de debería facerse

FALAN TODOS/AS

**TS4.-**

Eu penso que é complicado, e moitas direccións non se meten en esa problemática

**TS3 .-**

É cómodo

**TP2.-**

Pero como non se meten cos profesores na aula pola liberdade de cátedra.

**TS3 .-**

Pero ti tes que elaborar un material para traballar tal tema e ese material é obsoleto, ou e de pouca calidade e non pasa nada, ti cando preparas unha clase actualízaste un pouco, renovas o material,

**TP2.-**

E se ( segues con unha metodoloxía de antes) tampouco pasa nada

**FALAN TODAS/OS**

**TS1.-**

Se eu vou a clase e leo o periódico e despois todos teñen 6,7 non pasa nada pero si eu preparo, organizo pero me suspenden máis do 40% , Díos mio!

**TS3 .-**

Se un profesor non prepara as clases, ti enseguida te das conta se sabe que non prepara as clases, o departamento de orientación pode improvisar todo o que queira e tira para adiante nunca pasa nada eu creo que...

**TP2.-**

(Eu creo )

**FALAN TODAS/OS**

**TS1.-**

No meu centro, para que alucinedes, a orientadora é a secretaria, forma parte do equipo directivo, por que se non que vai facer?

**TS3 .-**

Os departamentos de orientación empezan con un problema tremendo QUE É A FALTA DE CONFIANZA QUE HAI NELES e pode haber excepcións

**TP1.-**

Se la crearon a pulso

**TS3 .-**

Non se pode traballar con xente que non confía no teu traballo, porque é imposible, eu creo que hai que replantealo por a miña experiencia e por tal eu creo que hai que replantealo moitísimo.

**TP2.-**

Eu coñezo a orientadores boísimos

**TS3 .-**

Eu estou de acordo que pode haber excepcións

**TP1.-**

Hai moita xente que empezou como dixo ela (referíndose a Luísa), empezan con un tocho así, e se estas acostumbrado a ler este tipo de lectura va, pero nalgún momento a min me teñen dado algo para ler e imposible vamos, ou sexa

**TP2.-**

ESTOU NA UNIVERSIDADE DE NOVO, E TEÑO UN PAR DE PROFESORES EXACTAMENTE IGUAL , entón me cuestiono e digo contra eso xa mo ensinaron fai 20 anos e teño que soportar outra vez 20 anos despois a mesma metodoloxía

**TP1.-**

Sigue existindo

**TP2.-**

Sigue existindo eh

**TS2.-**

Eu estou vendo que estades comentando en cuanto a actitude do resto do profesorado e eu creo que non nos valoramos, a experiencia que teño en moitos centros, que bueno o que dicían os compañeiros e que non facían nada, e non era verdade, que este ben feito ou mal feito iso é outra cousa pero si que se fai, en concreto aquela persoa facía moitas cousas e sen embargo a xente non lle daba valor, non valoraba, e porque veñas a avaliación? Pois teño oído moitas veces

**TP1.-**

E que depende so que signifique para ti valer ou non valer o traballo do outro, por exemplo a que me deu a min un texto para ler sobre habilidades sociais e resolver ese tema pois me parece moi útil, en cambio hai outras persoas que din que fan, a que teño que sacar as matemáticas en esta aula son eu e non me axuda entonces haberá que ver

**TS3 .-**

Ou cando ti estas vendo que un neno ten dificultades de comprensión e vai a avaliación e o orientador che di, no, no non ten tantas dificultades, vasmos a dicir a min, cando eu non fun capaz de facerlle entender que isto é branco e isto é negro, ou algo así, entón eu creo que

**TP1.-**

Apuntando a como mellorar o servizo, eu creo que, non sei, non sei como miralo, non sei, se o plan de acción tutorial, o consello escolar non debería algúns aprobalos se non se cumpriu, pero claro como isto tamén depende dos inspectores, unha vez unha compañeira presentou un plan de acción tutorial fantástico, e dixo, veu e dixo no me lo creo, isto os lo habéis leido, esto no me lo creo

**TS4.-**

O plan de acción tutorial teno que aprobar o consello escolar?

**TI1.-**

Si, e o inspector refrenda

**TP1.-**

O inspector refrenda, dixo todo iso es imposible que lo haga alguien , pues era posible por que estaba estruturado, mira a labor de prevención se iba a infantil, había campañas, eu non me pode dedicar a elaborar unha campaña sobre xogos non bélicos ou preparar unha campaña de información para pais sobre lecturas recomendadas dos



nenos ou e hixiene e alimentación , que agora hai bastante sobre o problema este, los adolescentes con la anorexias e os pequenos cco exceso de gordura e, e desde logo creo que si que hai inspección, vamos, e que nos informen de estratexias, vamos que suban a aula, que algúns alumnos hai que velos na aula, sobre todo agora que están aparecendo tantos condutuais, condutas estrañas, e, e en fin estratexias de atención a diversidade nas aulas sin por resistencia, porque hai orientadores que propoñen estratexias de traballo en grupo e o titor se nega, ou ao PT se lle nega entrar nas aulas

**TS4.-**

(Eu recordo que o orientador quería ver como funcionaban os programas na aula) e tiven que deixarlle eu entrar na miña aula porque había moitos profesores reticentes a que entrara a de orientación mentres el daba clase

**TS3 .-**

Pero tamén se poden ver sos con un aula, eu por exemplo a experiencia de que a orientadora subiu a dar unha información a aula e baixou, es que non hai quien los aguante, es que no me atendían cuando les explicaba, mentres falaba eu falaban todos e había un, tiñades que velo supermaleducado e que eu iso o vivo 365 días e ela subiu un día e xa baixaba flipada e esa persoa é a que me vai a dicir a min como teño que enfrontarme a alumnos problemáticos, ante é unha perda de credibilidade por parte do profesorado que vamos con esa falta de credibilidade non é fácil.

**NEVES.-**

Bueno algo máis sobre o tema que pasamos o outro punto parécovos?.

#### **4.- A TITORÍA: FUNCIONAMENTO; PROBLEMÁTICAS NO SEU DESENVOLVEMENTO E POSIBLES SOLUCIÓNS**

**NEVES.-**

Vamos a facer o mesmo co que é a titoría, estivemos co do sistemas de apoio e co departamento de orientación e agora un pouco a titoría, e o mesmo a avaliación da figura do titor

**MAR.-**

También queríamos un antes y un después

**NEVES.-**

Si, nesa liña

**MAR.-**

Si vivisteis el cambio, bueno, de ser menos tutores o tutoras de lo que sois ahora, ¿entendéis?

**TS1.-**

Agora cobramos

## RISAS DE TODO O GRUPO

**TS3 .-**

Que cobra todo o mundo, o sexa que vos estades equivocando

**TS4.-**

(E que cobran tamén os que teñen)

**TS3 .-**

A titoría non se cobra, non se cobra

**TS1.-**

Co traballo que da non se cobra, iso está claro

**SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO, O DEBATE ERA ENTORNO SE A TITORÍA SE COBRA OU NON, E EXPLICÓUSE QUE A TITORÍA NON SE COBRA, QUE ESA HORA A COBRA TODO O MUNDO POR OUTRAS FUNCÍONS QUE TEN ASIGNADAS**

**NEVES.-**

Entón, EMPEZAMOS!

**TS3 .-**

Pero con que empezamos?

**NEVES.-**

Agora vamos a centrarnos no que é a titoría unha valoración global

**TS3 .-**

Perdón, pero Mar estaba falando-

**NEVES.-**

Si, agora vos explico eu, unha valoración do que é a figura do titor nas distintas etapas en que medida é importante e necesaria e despois entrar a valorar o que é o funcionamento da titoría, que problemáticas ten, e é importante como tedes esa perspectiva histórica, de en que foi cambiando a titoría? e tamén como repercutiu o papel do orientador e da orientación no desenvolvemento da titoría e o mesmo problemáticas e posibles solucións para que mellore o que é a práctica titorial.

**MAR.-**

Esto sería outra investigación

## RISAS DE TODA A MESA

**TP1.-**

(25 familias a recibir, 25 bocas a alimentar, pasar faltas, ábrele la mochila para que saquen la merienda porque no comen por su propia mano, entonces te viene la madre, en el recreo no comió y le tengo una dieta porque está gordita y tiene que hacer todas las comidas, pero yo no puedo abrirle la mochila

**TP2.-**

Eu o máis importante que vexo e tremendo cambio social, que verdaderamente antes eras un titor que facías as funcións de profesor e agora non, agora tes que facer un papel mas paternalista ou maternalista, tes que facer tarefas de pai e de nai, pero por imposición social non porque ti queiras nin necesites facelas, pero tes que estar pois pendente da merenda, das mochilas, de si veñen abrigados ou con demasiadas camisetas, é dicir uns papeis que antes non se facían, antes iso o facían na casa agora non temos que facelo

**TS4.-**

En secundaria tes que facer de psicólogos cos pais,

**TS1.-**

E de conseguir que veñan os pais

**TS1.-**

O problema que vexo en secundaria é distinto do de infantil, que en infantil queremos ir todos alí como posesos, en secundaria non queren vir alí para nada.

**TS3 .-**

Non é externalizable, eu creo que depende moito do ámbito rural, urbano si que é totalmente diferente, eu por exemplo coñezo a xente de secundaria que nunca coñecen os pais e eu teño que facer horas extra para atendelos.

**TS1.-**

Bueno eu por exemplo, no meu caso, o que fago sempre é a principio de curso fago unha reunión, eu dou en bacharelato, entón en 1º de bacharelato chegan novos ó centro porque so temos bacharelato, entón en 1º si que normalmente teño unha boa resposta e veñen, pero os que non veñen a esa reunión, despois os podes chamar, e chamar e chamar que é moi difícil de que consigas falar con eses pais

**TS4.-**

Cando non te encontras nai por un lado e pai por outro, a veces te encontras que veñen a falar e a discutir

**TP1.-**

A veces son 25 familias, a veces son 30 familias porque veñen un e outro.

**TS4.-**

A min chamoume moitísimo a atención cando empecei a dar clase,eh, o grado de, de, ou sexa como os pais me contaban cousas que eu creía que non debería de saber, da súa intimidade

**TS3 .-**

E que es un psicólogo

**TS4.-**

Pero chamoume moito a atención porque eu dicía eu porque teño que saber, en concreto era un neno que tivera abusos sexuais por parte da parella da nai entón o pai chamoume e contoume o drama a nai-, eu era nova, estaba empezando no ensino pero porque teño

eu que saber este drama do neno, se eu como profesora, cada neno terá a súa problemática ,

**TS3 .-**

Pero polo menos afectaba ó neno, pero a nai que me dicía que fora maltratada, e dicía que ben me senta falar contigo vou a vir cada 15 días.

**TP2.-**

E que moitas veces non nos damos conta de que somos a s únicas persoas que teñen para falar.

**TS4.-**

Pero non temos formación para facelo

**TP2.-**

Temos que facer un papel que non é o noso, pero temos que facelo

**TS3 .-**

Pero bueno, eu con respecto a titoría o que diría é unha definición que me dixo un amigo cando lle dixen que viña a falar de isto, os titores en secundaria, que é a experiencia que teño, son auténticas ONGs, e eu estou absolutamente de acordo, porque e un pouco, e que eu creo que non é de recibo que baixo o mesmo teito co mesmo salario, se traballo un profesional traballe o dobre do que ten ao lado e se o fas ben corres o risco de que iso sexa de por vida.

**FALAN TODAS/OS A VEZ, PARA CONFIRMAR O DITO POR LUÍSA**

**TP2.-**

Pero tes a satisfacción persoal de que estás facendo as cousas como deben ser, iso tamén é valorable

**TS1.-**

Si, pero joroba moito que tes un compañeiro o lado que como pasa amplamente de todo

**TP2.-**

A min non me joroba

**TS3 .-**

A min moitísimo, porque ano tras ano, son 15 anos onde ti estas facendo o dobre traballo polo mesmo soldo

**TP2.-**

Pero eu non considero [que este facendo o dobre, soamente o meu ]

**TS3 .-**

[Pois eu si que o considero e que eu non sei ONG]

**TS1.-**

Pero mírao dende outro punto de vista, ti como titora resulta que hoxe te ven un compañeiro, hoxe a 6ª hora, mira que na túa aula había un refresco e unhas patacas e non sei que, e ti vas falas con alumno non sei que lle explicas tal y cual, outro e que non sei que me pasou e ti lle dedicas tempo tamén, pero resulta que a ti noutra clase te pasa algo e vas e llo dis a outro titor que pasa amplamente de ti

**TS3 .-**

Si, si

**TP2.-**

Por que sono todos diferentes, [non podemos pretender comportarnos igual, nin (ir polos mesmos patróns)]

**TS1.-**

[Claro, pero]

**TS3 .-**

Ti es titor dos alumnos, pásalles as faltas, realizas as tarefas administrativas, pero tamén eres que tes que chamar a súa casa para dicir mira que fulanito non ven a clase, entonces eres tamén a mala, non é verdade que sexas paternal e maternal, que eso e mentres ti non chames a súa casa para chivarte de que faltou ou de que se portou mal,

**TP2.-**

Ten funcións, moitas veces ten funcións que son da casa

**TS3 .-**

Entón sono psicólogos dos pais que non nos corresponde, os titores son titores as 24 horas do día, por que a min me teñen chamado a casa, oye que sabes de fulanito porque está implicado nunha pelexa e non sei canto, pero e que ti baixas polas escaleiras e dinche, oye! que o teu grupo non estuda nada, e dis e que, pero e que despois cada vez que ben calquer papeleo, calquera cousa que non se sabe por onde canalizar, canalizase por titoría, entón eu creo que as titorías teñen moito máis dereito a ser pagadas que a xefaturas de departamento e non é verdade, non se pagan porque algo que lle pagan a alguén por ter 18 horas, non se pagan, hai que reducir moito máis por que as titorías fanse na casa , fanse no teu tempo libre e [hai que puntualas máis]

**TS4.-**

[Pero quizais],

**TS3 .-**

Nas oposicións

**TS4.-**

Eu teño un grupo que a súa titora e de sempre é coñecida no centro por ser un mala titora, o que pasa que este ano non había titores e tocoulle a ela ser titora nun 3º da ESO no que hai: unha nena no que hai unha nena cega, a metade son repetidores a outra metade son alumnos que van a cumprir os 16 anos e están alí esperando a cumprir, un xa me dixo que se marchaba en xaneiro, outro en marzo, ou sexa tendo unha mala titora [ pois o que consegués]

**TS1.-**

[É un chollo, pero despois]

**TS4.-**

A clase, é un aburrimiento dar clase, porque os alumnos os ves que están por estar, non hai nin sequera boa relación na clase,...

**TS3 .-**

Pero eu estou de acordo, vale, pero que a titoría sexa un pouco premiada, non digo con cartos, que non é o único [que se lle de máis prestixio]

**TS4.-**

[que se lle dea máis prestixio],

**TS3 .-**

Que sexa opcional, porque si se compensa de algunha forma, será titor quen queira ser

**TI1.-**

Pero bueno,

**TS3 .-**

Caiche a dedo

**TI1.-**

Pero aí hai unha diferenza substancial con primaria

**FALAN TODAS/OS**

**NEVES.-**

Desculpade que non falades simultaneamente porque se non hai problemas de gravación

**TS2.-**

Eu queríavos dicir que durante todos estes anos que baixou a burocracia, como titora eu teño que facer menos papeleo que antes,

**TS4:-**

Porque as faltas se meten non SAE

**TS2.-**

Si, e incluso no instituto que estou agora faino a persoa que traballa na oficina eu soamente lle teño que pasar as faltas e firmarlle despois e ela xa as manda a casa. E outra cousa que tamén noto cada ano que vai en incremento e que cada vez os pais teñen menos interese, cada vez veñen menos, incluso hai pais que piden cita para vir para que eu poida consultar con outros profesores e non aparecen, e xa me ten pasado de pais que non poden vir na hora, e dicirlle che busco eu outro momento e incluso ir a propósito ó centro e non aparecen, entonces normalmente hai unha certa relación entre a actitude do fillo ou da filla ca da familia no, eh, pero cada vez se despreocupan máis, ou que lles da igual, non sei exactamente cal é a causa, pero o veño notando, pero que vai en incremento esa actitude

**TS1.-**

En primaria se nota tanto? Ou en primaria os pais responden máis?

**TI1.-**

[En primaria]

**TP1.-**

[En primaria ] en primaria, vamos a pornos en situación, en primaria os nenos, algúns entran as 7:30 a almorzar o colexio, saen as 18:00 con sorte para casa, eh, despois algúns van a unha gardería, teñan a idade que teñan, e donde xa por fin as 20:30 parece que os recollen, pois o que di ela ( referíndose a Luísa 2) as funcións do titor son moitas

**TS3 .-**

É un dato que creo

**TP1.-**

É o da burocracia por exemplo

**FALAN TODAS/OS**

**TS4.-**

(Máis que burocracia debería ser labor na aula)

**TI1.-**

Pero bueno, eu en primaria agora temos que facer labor na aula, pero por exemplo coma titor de primaria, primeiro a maioría, exceptuando algúns especialistas e non todos, chámesele inglés, música, e non sempre, todos somos titores, co cal sempre tes moitas veces problemas pola ratio, porque non encontras ocos, porque ademais temos que asumir non so a titoría se non tamén a coordinación de outras cousas, proxectos, é dicir. que a veces hai un pouco, e a min por exemplo, este ano no meu caso, eu teño a costume de reunirme con todos os pais polo menos unha vez, e non podo, non estou tendo horas suficientes para facelo, tendo en conta que en primaria estamos moitísimo máis tempo (o coñecemento) é un pouco para todos, e xa non é que se faga moi ben ou moi mal e que a veces incluso non tes tempo e chegas a casa e dis, pois vamos a ver como fago, buscar días alternativos as horas para poder atender, é totalmente un pouco distinto, despois so se acumulan papeleos, de si enquisa iniciais, as faltas, algo coma as faltas a nós nos din mira, este é o SADE, esa é a túa conta búscate a vida

**TP2.-**

O terceiro ollo

**TP1.-**

O SADE, eu estou encantada

**TI1.-**

Bueno pero...

**TP1.-**

Encantada, o que pasa que claro facer tantísimos informes, 25, informes por triplicado, te lo preguntas de una manera, te lo preguntan de otra, te lo preguntan,...

**MAR.-**

¿Qué es o SADE?

**TI1.-**

[Sistema específico de xestión académica]

**FALAN TODAS/OS**

**TP1.-**

[Todo pasa por...]

**TP2.-**

Cada neno ten o seu número, ten o seu expediente alí, e tes que facelo todo, todo

**TP1.-**

Informes..

**TS4.-**

Se eliminaron os libros de escolaridade

**TP1.-**

As notas,...

**TP2.-**

De xeito que a administración está enterada de todo, de faltas de asistencia do neno, dos informes individuais, dos medios, de todo, está de todo,

**TI1.-**

Entonces pois iso, [ a diferenza]

**TP2.-**

El gran hermano

**TP1.-**

Me encanta

**TI1.-**

Entonces a diferenza en primaria esta aí

**TS3 .-**

E que si todos sodes titores

**TI1.-**

Non todos

**TS2.-**

Relativo o que dixen antes, se me permitides eu finxen unha reunión cos pais e de 16 viñeron 5, solo de 5 alumnos,



**TP1.-**

Era o primeiro curso que os tiñas ou era o segundo?

**TS2.-**

Era a primeira vez que os tiña, e ademais de esos 5 varios xa viñeran a falar comigo anteriormente, así os que están interesados moito

**TS4.-**

O problema e que as horas que podemos atendelos nos, eles non

**TS2.-**

Se os podo atender as 6 , eu espero atas as 6 da tarde e me ten pasado de que non veñen a 6 da tarde, nin me dan unha explicación nin nada

**TS3 .-**

Dos pais todos, viñéronche 5

**TS2.-**

De 16 viñéronme 5

**MAR.-**

¿Y sois padre o madre alguno?

**TS1.-**

Si

**MAR.-**

Por que yo he ido como madre a una reunión que me convocaron uno profes ... y  
RISAS

**MAR.-**

¡Ay Díos Mio!

**FALAN TODAS /OS PARA PREGUNTARLLE A MAR , POR QUE DÍ ESO**

**MAR:-**

Algunos no volvieron a la 2ª, pero decían, ¿vais a ir?,

**TS3 .-**

Pero por exemplo nas nosas reunións deixamos que eles falen,

**FALAN TODAS/OS DO TEMAS DAS REUNIÓNS DE PAIS**

**MAR.-**

Y yo soy profe, yo estaba pensando anda que si yo convocara, que contaría y a lo mejor tenía a las familias del otro lado diciendo y que me esta contando

## FALAN TODAS/OS

### TS3 .-

Ti es profesora aquí en Coruña na cidade ( referíndose a TS4). E que o meu caso é totalmente diferente o teu ( referíndose a Luísa 1), e que a min si que me veñen moitísimos pais,

### TS4.-

Pero ti é polo barrio no que estas, no meu barrio pasa o mesmo,

### TS3 .-

Poder ser

### TS4.-

O ano pasado fixemos reunións para os pais e igual un 10% de pais

### TS3 .-

A min véñenme moitos pais

### TP2.-

Eu cando me empeño me poño en plan mosca cojonera

### TS4.-

Se os chamas por teléfono si que acoden, pero voluntariamente non aparecen para que lle contes como vai a ser o curso, o sexa a típica reunión inicial, moi pouco pais

### TP2.-

Pero iso en proporción de infantil ata secundaria

### TI1.-

Eu teño a experiencia por exemplo en secundaria de chamar e que che veñan, pero eu teño a experiencia de este ano de ter que utilizar o número de fax do colexio para que me collan o teléfono, ou sexa chamar dende o teléfono oficial e ese móbil pois non me contesta e colgar e vamos pola volta de atrás a ver si lle collemos, e co teléfono do fax, si dígame, pois mire e que lle chamo do colexio e que son o titor e teño que falar con vostedes, é dicir, e que a veces, hai situacións moi complicadas, a veces nunca sabes...

### TS4.-

Esas situacións son dramáticas, porque intentar falar con un pai

### TI1.-

É estou falando de infantil, non estou

### TS3 .-

O ano pasado (tivemos un caso que) que este número de teléfono ten restrinxidas as chamadas a este número, ou algo así, tes , ou sexa, que vetan o número do teléfono

### TS1.-

Eu referente o que dicía Mar, quería dicir que os mellor os titores, que ao mellor tamén pecamos nós de cómo as preparamos, entón se reunimos os pais formalmente para

soltarlles catro cousas o mellor din para que, pero si ti as preparas máis, se o mellor lle mandas unha carta cos temas que se van a tratar ou adiantá dolles algo e tal

**TS4.-**

Lle levas unha tarta do courel

**TI1.-**

Pero a min me funciona máis a experiencia da porta, e no día a día, a min persoalmente, en infantil polo que comentaba..., a min funciona mellor iso, o día a día, hai máis contacto, as reunións formais a veces cando

**TS3 .-**

Son obrigatorias

**TI1.-**

Son obrigatorias, moitas veces non é como a queiras facer ti, [a veces se fai con un compañeiro]

**TP1.-**

[Se fai con un compañeiro]

**TI1.-**

É un compañeiro determinado está empeñado, en r que r nunha determinada cousa, saen temas, a veces cando se fan reunións xerais saen temas doutros cursos, que ao mellor nin interesan nin afectan e a veces a xente remata dicindo, isto é un tostón, isto de esa clase que se fale en titoría, a veces nos tamén temos que mirar-

**TP1.-**

En aspectos máis prácticos de cómo traballar a materia na aula cos alumnos lles apetece máis

**TI1.-**

[ E lles gusta que lles expliques- ] como fas esas cancións e porque as fas, lles

**TP1.-**

[lles gusta, e che veñen en masa]

**TS3 .-**

Nos puxemos fotos nas aulas, trallando na hora de titoría, e este ano viñeron moitos a ver as fotos

**TP2.-**

É dicir, non estamos chegando os seus intereses, cando chegamos veñen e cando non chegamos pasan

**TS1.-**

Supoño que tamén de penderá da problemática da familia,

**TS4:-**

Ademais moitas veces ( sempre se conta o malo)

**TP1.-**

Sempre falta, sempre fata quen falta, xa o sabemos todos quen falta e vai a faltar en todo, pero eu creo, eh, ah que esas terribles xuntanzas nas que se lles fala da cantidade de horas que ven a tele os seus fillos, que horror e lle soltas un speech sobre lo mala que es la televisión, ou Internet ou cousas así, e din pero isto xa mo dixeron o ano anterior e me mandaron isto e xa sei que a televisión é mala, pero mira que se calle lo enchufo allí, entonces si é verdade eu escoiteino moitas veces polos pasillos, conto lo mesmo que la anterior, y si no le pongo la tele que hago con el, entonces claro iso deberíamos prantexalo, [como un espectáculo],

**TS3 .-**

[Iso é falta de preparación]

**TP1.-**

Como un espectáculo de televisión onde deberíamos enganchar o público

**TS4.-**

As veces, é complicadísimo enganchar os alumnos si aínda por riba temos que enganchar os pais

**TP1.-**

É máis fácil os pais

**TP2.-**

EU O ÚNICO QUE DIGO e que che vexan que estas implicada, que te vexan emoción, eu creo que con isto e pouquísimas cousas máis.

**TS3 .-**

Se lle das información real que lle interesa, como se recupera, como se promociona,

**TP2.-**

Pero iso persoalmente

**TS3 .-**

Para eles non, moitos pais non sabe que significa promocinar

**TP1.-**

Iso si que lles interesa

**TS3 .-**

Non saben as medidas de reforzo que existen, se lle das a información que lles interesa eu creo que os pais veñen, hai algún que non ven nin que lle poñas o que lle poñas, e certo, pero bueno se pos información real

**TS1.-**

Por iso te dicía eu o de mandarlle unha carta cos temas que vas tratar, e que sexan temas, iso, temas de interese para eles

**NEVES.-**

Se vos parece cambiamos porque adicamos a dicir unha das temáticas que se dixo en relación coa tutoría en todo este tempo foi o tema dos pais, por unha parte un pouco a problemática que teñen de implicar, que é difícil implicalos en que participen onde poden estar os problemas de esa falta de implicación e algunhas posibles solucións non e tamén sería interesante falar de outros aspectos da tutoría, non so a tutoría significa traballar cos pais, se non tamén cos alumnos e co resto do profesorado, entón bueno, aí un pouco o funcionamento da tutoría en relación con eses outros destinatarios e tamén as condicións diferentes que o mellor hai nas diferentes etapas, porque non é o mesmo traballar cos alumnos en infantil, primaria, na ESO ou bacharelato

**MAR.-**

De cómo la tutoría con los alumnos ya habéis hablado, incluso antes de llegar al tema de la tutoría, exactamente lo que habéis apuntado en algún momento es lo de trabajar con otros compañeros pero que alo mejor podéis comentar algo

**TS4.-**

Traballar en secundaria temos unha hora para traballar cos alumnos na aula, en bacharelato non, esa hora non está controlada, ou sexa, dalgunha maneira ten que estar coordinada polo departamento de orientación, pero os profesores temos liberdade de facer nesa hora: estudio, manualidades, debates,...

**NEVES.-**

Incidir un pouco neso, entón como funciona na ESO, esa hora de tutoría, en que medida se recibe apoio do titor, en que medida esta contemplado no plan de acción tutorial, se o plan de acción tutorial se traduce a práctica etc, porque creo que é un espazo moi importante e un elemento de cambio que se introduciu asignarlle unha hora de traballo grupal cos alumnos e un dos problemas e encher de contido nesa hora, non sei como o vivides,..

**TP2.-**

Eu en secundaria, perdón, cando estiven o encheu completamente o orientador,

**TS4.-**

Tiñades (boa relación)

**TP2.-**

Bueno, de sacar o sombreiro

**TS4.-**

E que moitas veces o orientador funciona con, teño problemas co grupo, toma un papel que te va a tal-

**TP2.-**

Non, no, non xogos de relación, xogos de esos de

**NEVES.-**

E vos credes que ten que cubrir esa hora o orientador?

Todas/os a vez si, non

**TP2 .-**

Non de cubrila de ter que ir el

**FALAN TODAS/OS**

**TS2.-**

A min o ano pasado, pasoume exactamente igual, déronme unha carpeta con unha serie de temas e pautas para seguir e poder desenvolver eses temas, e me veñen de marabilla

**NEVES.-**

É dicir, nese sentido o orientador ten unha labor importante

**TS1.-**

Nos en ese centro que vos dicía eu das reunións tiñamos tamén o material, nos puñamos de acordo que material iamos a usar cada semana e despois da información que collías ti, como titora, porque te interesaba, tamén aportabas esa información o orientador, con lo cual te sentías moito mellor, porque era un interesa que tiña el no teu grupo e de aí sacaba despois ideas para darte, esa para min é a forma de traballar, do titor co equipo de orientación.

**MAR.-**

Eso eran psicólogos, psicopedagogos

**TS1.-**

Si

**TP2.-**

Do que estou falando eu psicopedagogos, mestre de infantil coas oposicións de psicopedagogía, que tiña a especialidade e as oposicións de orientación

**TS3 .-**

Nos temos contidos para esa hora, son os que están no plan de acción titorial do centro, para cada curso, pero eu por exemplo tamén boto en falta unha hora para traballar co alumnado para falar da problemática que teñen os nenos, ademais, e que eu creo que é moi interesante que os titores, o titor fale cos alumnos, ademais se acaba creando moito así espírito de grupo e acabas detectando moitísimo problemas, entón se esa hora está cuberta de contados para falar cos alumnos co grupo, tes que sacar da túa asignatura, eu cantidade de veces teño que sacar tempo das miñas horas, ademais sempre si teñen un problema con un profesor falan co titor, se teñen unha pelexa falan ou calquera cousa, falan co titor, entón si hai un problema con algún neno, non integrado, marxinado ou algo así, hai que tratalo en clase, entón si tes esas horas, as horas de titora ocupadas, co cal eu creo que tamén se bota en falta tempo

**TS2.-**

Eu vino coma algo adicional, no?, non todos os días hai asuntos que tratar con eles

**TS3 .-**

Nos pequenos hai moito,

**TS2.-**

Neste caso eu teño un 3º da ESO e a min venme moi ben moi ben

**TS3 .-**

Traballar para elixir delegado, é algo que hai que traballar moito para evitar que o delegado sexa o jetas de turno, ou o guapito de turno, que despois pasa de todo e non fai as funcións

**MAR.-**

La guapita no

**TS3 .-**

Eu creo que hai moita tendencia a elixir o guapito, non sei, se a guapita

**TS4.-**

Depende do numero de chicos ou de chicas

**TS3 .-**

Si, e que hai moita tendencia, si, si, hai un perfil de delegado que é o que pasas de todo, entón eu creo que o titor pode facer moito aí para evitar iso e para evitar ( o liderazgo), bueno sempre, sobre todo si es titor dos grupos máis baixos eu boto en falta tempo.

**TP1.-**

Non sei, nos en primaria non temos esa hora, como tal, estamos alí para todo, pero a orientadora danos unha carpeta ( co plan de acción tutorial), agora xa nos deu materiais cos que traballar, recollendo un pouco os problemas que tiñamos, de autoestima, de nenos que teñen a autoestima baixa, de como resolver conflitos, entón se non pasa nada, pois botamos man de ese material que ademais está estruturado ( en torno - )

**TP2.-**

O problema está que en primaria non temos hora,

**TS1.-**

( Hai moito que facer) entre orientación profesional, os problemas que traemos de secundaria que todo é o mundo de yupi, e aquí podemos facer o que nos da a gana, mira eu calculo que cando teño un grupo de tutoría de 1º , o 75% dou, perdo o 25% de temario de dar, porque non teño a hora, e tivo algún problema con algún profesor, e é lóxico e eu quero que sexa así, que veñan a falar comigo, pero non van a vir falar nun recreo

**TS3 .-**

No, non van

**TS1.-**

Eu os pododo buscar no recreo e eu os pododo buscar pero eles van a estar receptivos no momento que eles queiran falar , entón teño que perder a miña clase, e si que hai moito que facer.

**TI1.-**

No noso caso é distinto, e no caso de infantil, aí a titoría cos rapaces é no momento, no día a día, eres titor e logo o típico se hai algún elemento na clase ou un conflito con outra persoa no momento que ti nos estas, porque pasa moitas veces, pois iso no pasillo, cando fas o cambio o recreo, mira que me pasou isto, cando chegas aproveitas e por que infantil traballamos todo en conxunto, é unha maneira de traballar moi distinta a-

**TS4.-**

É máis interesante ( por que así podes traballar o problema no momento), nos en secundaria cando chega a titoría xa pasou unha semana do problema, e o problema ou xa se resolveu, ou-

**TI1.-**

Teñen dous anos algúns

**TS3 .-**

Eu teño catro horas con eles, entón véxoos case todos os días

**TS4.-**

Eu en tecnoloxía, dou dúas, tres horas, entonces claro

**TS1.-**

Eu teño doce horas a semana, pero ( aínda así non me chegan)

**TP1.-**

Pois en primaria, eu levo todos estes anos en primaria, no primeiro ciclo, e agora en 6º terceiro ciclo, esa hora de ensinar habilidades sociais, ou a resolver conflitos, póñoa en coñecemento do medio, porque ata agora temos 5 clases, 5 sesión de coñecemento do medio, e coñecemento do medio está estruturado coma unha parte de coñecemento de seu mesmo, o seu corpo, pero tamén os sentimentos son unha parte de nos, entón aí o xustifico no PAT, porque teño un inspector que o quere ver todo no PAT, entonces póño no PAT , algún día cando chegue a mirar ese PAT, que ameazan que van pedir, non sei se terei todo, ou non, xa vos contarei

**TI1.-**

( Eu xa me peguei a primeira na fronte coa xestión administrativa, ou sexa que)

**TP1.-**

E co horario

**TI1.-**

Oficialmente eres funcionario, funcionario definitivo, funcionario en prácticas, interino, substituto, no usted es provisional, vale, e ata que o cambiei non houbo ti tía, ou sexa xa non me quero meter en iso,



**NEVES.-**

Insistindo un pouco nos temas, a función titorial co resto dos profesores,

**FALAN TODAS/OS**

“Nin existe”

“solo son queixas”

Non hai horas

**TS4.-**

No meu instituto pasamos unha folla cando veñen os pais dos alumnos para que nos poñan , pero o final o cubrimos: comportamento: malo, rendemento:baixo

**TS3 .-**

Calificativos nada máis, que traballe máis

**TS4.-**

Vale para todos

**TS3 .-**

Ó mellor non é que traballe máis, o problema non é que traballe máis, o problema traballo moito e non da mais, pero iso resúmeo todo, eu creo que os profesores en xeral unha grande parte entende mal o que é

**TS4.-**

A acción titorial

**TS3 .-**

Entón para el é iso, vexo un desastre onde meter todo, teño un problema con este que o resolva o titor, teño non sei que, que o resolva o titor

**TP1.-**

( Os problemas da aula pretenden que te quedes ti con eles)

**TS3 .-**

Si, castiguei os meus alumnos no recreo

**TP2.-**

Ou na biblioteca

**TS3 .-**

O titor acaba sendo, os teus alumnos non me estudan, bueno pois

**TS1.-**

Eu a relación cos profesores cando eles teñen un problema na aula, eu as veces evito ir a sala de profesores (por que xa sei o que me van a dicir) se tes un grupo malo parece que veñen así, porque FULANITO, porque MENGANITO, porque non sei que, e cando te vai a vir un pai, e necesitas ti informes para falar con eles non atopas a ninguén

**TS3 .-**

E que es é outra, tes que andar perseguindos para obter información

**TS4.-**

Para que che diga que estudie máis.

**TS2.-**

(No meu instituto, fixeron co nome de cada profesor, uns cuestionarios para que cada profesor deixen alí) o deixas con unha certa antelación e che deixan a contestación

**TS4.-**

Si, é o que temos nós, pero o espazo é para dúas liñas, as liñas son ten que traballar máis, ou

**TP2.-**

Nos temos un folio enteiro, e pon sigue a la vuelta, se fala castellano

**TS1.-**

Nos temos un programa que se chama o SISA, e nese programa ti realmente, está xenial porque poderías velo todo, ademais está conectado co SAME, e se importan e exportan os datos, entón ti entras na túa ficha do teu alumno titorizado e ti dálle: solicitar informe, inmediatamente a tódolos profesores se lle aparece o alumno na súa lista de clase subliñado en vermello, supostamente te ten que mandar a ti unha mensaxe co informe para que se lle desapareza ese vermello, bueno hai profes que si, pero hai profes que ó final de curso teñen vermello sobre vermello e non hai un solo informe, e tremendo

**TODAS A VEZ,**

Esta moi ben

**TS4.-**

Claro, chegan os pais e non tes que preguntar, logo tamén outra cousa, eu son profesora de tecnoloxía, entón tecnoloxía e considerada a asignatura máis ( ), entón moitos profesores a min no me preguntan nada polo rendemento dos alumnos, so preguntan da lingua, das matemáticas

**TS3 .-**

Pero os pais tampouco

**TS4.-**

Eu as veces cando vou a unha reunión de avaliación , e digo este neno e que creo que ten problemas coa comprensión, e me mira a min como dicindo, en tecnoloxía?, pois si en tecnoloxía

**FALAN TODAS/OS**

A min pásame ca música

**TS3 .-**

A min os pais nunca me preguntaron polo problemas de tecnoloxía,

**TS1.-**

Moitos non saben nin o que é, non nos vamos a enganar, os pobres as veces, eu digo son profesora de tecnoloxía no colexio da nena, se me quedan así mirando como quen

**TS3 .-**

E aí que das

**TS4.-**

( Depende un pouco do que contan os nenos)

**TS1.-**

Pero que contan TS4, os pais hai moitos que entender o da ESO,

**TS4.-**

Hai moitos pais que non saben en que curso están os seus fillos,

**TS3 .-**

Iso sobre todo pais non as nais

**TS4.-**

Chegan a conxersería e dinche mire necesito falar co titor do meu fillo, en que curso está?, non sei, ten trece anos en que curso estará, eu me acordo o ano pasado que veu a nai dunha nena, que non sabía que a súa nena estaba en 4º da ESO xa, pode pasar cos alumnos que están en 1º ou en 2º, pero cando xa leva catro anos

**TS3 .-**

Pois a min me veu un pai que traía do baixo do brazo un libro que puña, ¿Cómo criar a tu hijo?

## **RISAS DE TODA A MESA**

**TP1.-**

Mirade unha cousiña, con esto do SADE, eh o titor mete as faltas na maquiña, polo menos en primaria, hai centros que os especialistas non teñen acceso ao SADE, entonces non teñen acceso as outras notas, as notas que teñen os seus alumnos en outras materias, porque algunhas somos muy gallinas y en nuestra clase no suspende nadie, entonces eso non se vai a facer público, e chega a avaliación e se tapan as notas, como todos fantásticos, pero hai outro tipo de mestres que non están aquí e son mestres que non deixan que entre o especialista na clase, xente que non quere que lle vaia o orientador alí tocar aquilo e incluso a nivel colexio as notas eh, os especialistas de educación física, de música ou incluso os de inglés, que son máis prestixiosos, non teñen acceso a esas contas, entonces se lles pide as notas, tes que pasar as notas e cando hai xuntanza de avaliación xa lle pasaron as notas, nun papel ou así e solo se fala dos casos que ti ves por iso é (tremenda) a relación do profesorado

**TI1.-**

Eu como teño catro persoas seguidas na aula, dáme igual, pero si que si

**TP1.-**

A relación do profesorado entre nós

**TI1.-**

É dicir, si ti estas eu non estou, e se eu estou ti non estas

**TS2.-**

A min este ano houbo unha profesora que me preguntou así moi sorprendida, e ti deixaches entrar na clase a PT?, si a min non me molesta que entre, e que tal a experiencia? estaba moi interesada e sorprendidísima que entrar unha persoa na clase.

**FALAN TODAS/OS**

**TS4.-**

Non tiña ningún criterio cos orientadores, da súa función, nos en secundaria temos o directo de cátedra, e as nosas aulas, estamos un pouco facendo o que queremos

**TS3 .-**

Ti tes que tratar o tema de información sexual cos teus alumnos, pois eu creo que hai que elaborar un material dunha forma moi delicada, non vale coller un libro e facer unha fotocopia eu creo que hai que traballar as formas, si iso non se fai ben, quen di que isto non esta ben feito ,a min no mo permiten, pero non sei eu creo que cando o teu traballo repercute moito sobre o traballo do titor, sobre o traballo dos profesores, sobre a información que lle das aos alumnos, hai que pulir moito máis, entón eu vexo iso, ese problema eu véxoo no centro, entón ,creo que, dáme material para tal tema e ala hai che vai con fotocopias e cada ano tes máis fotocopias. Non, eu creo que hai traballos que faría mellor sen ser orientadora, eu o calqueira, non digo eu que sexa máis, entón cando eso non está ben, quen cho di?, o inspector?

**RISAS NA MESA**

**TS3 .-**

A min o inspector revísame as miñas programacións

**TS4.-**

Pero como as revisa?

**TS3 .-**

Pois non sei, el léas

**TS1.-**

O funcionamento do voso centro é distinto

**TS4.-**

Por que o teu é da Deputación

**TS3 .-**

Si, pero que o inspector revisa-

**TS1.-**

Pero o funcionamento voso é un pouco distinto dos nosos

**TI1.-**

E que a ver non é o mesmo as inspeccións tamén a veces , eu vou falar dende a experiencia, non é a veces o mesmo a inspección que se poida facer a nivel inspección en moitos centros, depende incluso sendo públicos ou privados, e a concepción que eles teñen, eu por exemplo. este ano temos un inspector que é así como que reviso e non reviso, ou sexa en función de se vai a ver problemas no centro ou non, a revisión, e un pouco as programacións

**TS3 .-**

Pero como?este ano houbo 5 ou 6 que non admitiu

**TI1.-**

E outra é por exemplo o caso das persoas que son un centro privado en infantil e si que se revisan de outra forma que non se revisa no resto

**TS3 .-**

Pode ser

**TI1.-**

Hai , iso tamén é unha diferenza que a veces non hai, tamén depende moitísimo

**TS3 .-**

Trasladado os outros centros, nos outros centros revísase o traballo do orientador? do inspector que leva o centro , revisase o traballo do orientador?,

**TS4.-**

Pero tampouco do profesor, o ano pasado o inspector estivo tres cuartos de hora revisando 17 programacións, incluído o plan de acción tutorial e a programación do departamento de orientación , moi ben a de física e química e moi ben a de non sei que. Chegou a de física e química, oe que o inspector dixo que moi ben a túa programación, ah! Se a baixei do programa de tal

**TS3 .-**

Xa sei que é así

**TS4.-**

As revisan así, que ben todo

**FALAN TODAS/OS**

**TS3 .-**

O material que che da o orientación sempre che parece material válido, eu por exemplo para traballar o sexismo na publicidade, entón colles un vídeo de anuncios do ano 76, que o tivo gardado nun caixón e pásao,no! eu quero un material de publicidade actual

con temática actual, problemática actual, entón se iso non me vale, (0.3) QUEN revisa iso?, todo o material vale?

**TS2.-**

Iso tamén nos pasa a nós. ( ter un sistema de avaliación) e quedariámonos sorprendidos moitas veces, para ben e para mal

**TS3 .-**

Agora estamos debatendo sobre o tema de orientación

**TS4.-**

Eu creo que todo o ensino debería ter ( avaliación de calidade)

**TS3 .-**

Si,

**FALAN TODAS/OS**

Quen marca os parámetros

Hai en outra materias como filosofía

Pero e que eu non podo dar normativa de lingua galega do ano 76

**TS4.-**

Pero hai outras materias que por exemplo filosofía, lingua, castelá, son asignaturas, que tampouco, han, iba a dicir

**TS3 .-**

Bueno vale

**TS4.-**

Actualizadas, non sei

**TS3 .-**

Eu non digo que non tal, pero o tema que estamos tendo agora e sobre o departamento de orientación que non tal, eu non digo que se examinasen as nosas materias, que sacásemos todos sobresaliente, eu non estou dicindo iso.

**NEVES.-**

Unha puntualización co que di Luísa, porque Luísa está incidindo un pouco no papel de asesoramento que ten a orientadora e que desde logo non considera válido porque non é a maneira de actuar, e que en todo caso, como dicía TS1 antes, hai un eixo moi importante que é o traballo en grupo do orientador co profesorado

**TS3 .-**

E que pode frear e obstaculizar o traballo do titor, si ten outra forma de traballar

**NEVES.-**

Claro, [non se trata de lanzar materiais e toma se non cómo traballamos isto] desde iniciativas, pero se traballa un pouco conxuntamente

**MAR.-**

Pero lo que están diciendo ellas es cierto, tú tienes la capacidad de opinar eh, sobre la orientadora porque su trabajo es visible, con tus colegas no tienes esa posibilidad

**TS3 .-**

Pero mira,

**Mar.-**

Y pasa lo mismo lo que estáis diciendo

**TS3 .-**

Pero a miña materia non vai, se eu dou mal a miña clase vai a influír sobre os meus alumnos non vai a obstaculizar o traballo do profesor de matemáticas, do profesor de ciencias

**TP2.-**

Ai si!!

**TS3 .-**

Bueno vale si, pero non da mesma maneira

**TP1.-**

[Nosotros en primaria si, porque o traballo vai así ( fai un xesto coas mans de por unha sobre a outra)]

**TS3 .-**

O traballo do orientador incide no do titor, e se ti lle pasas un mal material o titor vai a ter dificultades para traballar con el, si ten unha forma de traballar diferente aínda vai a ter máis dificultades, creo, moitos falastes dunha carpeta, a min me parece perigosísimo dar unha carpeta, eu creo que hai que dar máis que unha carpeta, ten que ser un material máis dinámico e non se resolve con un carpeta nin que quede un ano para outro, a min iso si que me parece perigoso, eu non estou de acordo-

**FALAN TODOS/AS**

**TP1.-**

Depende de cómo sexa a carpeta

**TS4.-**

O problema, vamos a ver, eu o que vexo, pola experiencia que teño no centro onde estou agora, é que chega un momento, que eu o principio lle pedía material o orientador, e o orientador como dis ti ( referíndose a TS3 ), me daba vídeos obsoletos ou me daba fotocopias, e agora que fixen, bueno pois como teño a miña carpeta de traballar titoría, e teño algún problema pois recorro a outros anos co que traballei, e o que fago e non ir a onde a orientadora.

**TS3 .-**

E que entonces estas facendo o traballo ti, que lle correspondería o orientador e entón volvemos sobre o mesmo tema

**TS4.-**

Que pasa que o orientador do centro, a aparte da acción titorial ten moitísimas cousas que facer, orientador que teño eu a verdade e que é unha desgraza, non fai unha cousa ben nin outra, (risa)

**TS3 .-**

No meu tamén

**TS4.-**

Pero e que é así, o malo e encontrarte cun mal orientador, eu teño a experiencia de ter traballado con bos orientadores, e a verdade, non problemas de titorías, se non problemas da miña asignatura, eu tiña problemas para alumnos para traballar en grupo, falaba con el e me daba algunha solución, bueno pois en vez de facer os grupos ti pois di que os fagan eles e intenta convencelos para que fulanito non se xunte con menganito, o sexa, un orientador non so ten que incidir na titoría se non que tamén nas asignaturas

**TS3 .-**

Tamén,

**TS4:-**

Por ese te digo eu ter un mal orientador para min é unha desgraza como titora, o que pasa que como xa teño experiencia e xa traballei con outros bos orientadores e xa me deron material pois eu o que fago e aproveitar ese material

**TS3 .-**

Entonces estasme dando a razón en que-

**TS4.-**

SI, si, si

**TS3 .-**

Un mal orientador finalmente, o traballo dos titores acaban acaparando o traballo do orientador e nalgún momento acaba sendo prescindible, si ti te implicas moitos e se usas material e non sei que, acabas facendo un traballo que non te corresponde para sacalo adiante, entón tamén pensas, entón cal é a función?

**TS4.-**

Do orientador?

**TS3 .-**

A función sabemos cal é, pero si ti es capaz de substituílo

**NEVES.-**

Bueno, imos intentando concluír, verdade, porque xa nos pasamos dos 90 minutos, entonces como conclusión



## ACABOUSE A TARTA

### NEVES.-

Aínda lle queda un cacho,

### NEVES.-

Entón falamos un pouco dos problemas, e como no caso anterior tamén me gustaría que apuntarades algunhas solucións, moi breve, é dicir , a titoría, os problemas cos profesores, cos problemas cos alumnos, cos problemas cos orientadores moi brevemente cada un e xa terminamos, se vos parece a aparte se queredes engadir algunha outra cuestión

### TS2.-

Eu quería rematar dando solucións,

### MAR.-

Pero a lo mejor ponerla, lo que no se ha dicho y os gustaría decir

### NEVES.-

Xa dixen que fostes falando de problemáticas, de solucións,

### TS1.-

Eu acabo con isto porque me teño que marchar, no meu centro non o hai, pero teño un compañeiro que no da súa filla si, e el está implicado, as comisións de convivencia para resolver conflitos, pero eu creo que iso tal e como están prantexadas é algo que facilita moito a labor do titor. E ademais da, polo que vai contando, da unha visión moito máis xeral para os alumnos, non é soamente a idea do titor a idea do profesor, se non que é unha visión máis democrática, creo que iso ten que facilitar moito o labor do profesor

### TP1.-

E sobre todo a soid-, non sentirse so con un problema

### TS1.-

Exactamente

### TP1.-

Forma parte da comunidade e se o problema é tan terrible pois está compartido por moita xente, e se vive como compartido

### TS1.-

E hai distintos puntos de vista e o mellor ti tamén te tranquilizas máis que non o ves tan -, unha cousa tan terrible.

### TS4.-

O que pasa que o nivel de involucración da comunidade educativa non é igual, e moi escaso

### TP1.-

Porque están empezando, COMO TODO PASA POS, e que a min non me gusta nada os papeis porque no soen léelos, entonces se acumula papel, y ahora os ponemos muy

bonitos, porque los ponen de colores, y hacen trípticos de colores, e se gastan un montón de pelas eh, na publicidade eh, entonces claro como todo se está o contido útil, o día e se ves que esa xente se molestou en facelo o día, pois claro, totalmente de acordo, agora claro, papeis preciosos en color, non sei que , e logo todavía se están empezando eu creo que máis adiante, se polo menos están implicados os alumnos, se implica o persoal de cociña, do comedor, se implica os que pasamos alí mais horas, os profesores, xa van a , as familias van ver que

**TS4.-**

En secundaria o ano pasado tiñamos que facer o plan lector, o proxecto

**FALAN TODAS /OS**

E agora temos que dar fluor

**NEVES.-**

Non faledes simultaneamente, se non

**TP2.-**

(Todo e curriculum, todo ten que estar ) e ese para min é o problema máis grande da titoría.

**TP1.-**

Cos papeis, eu me quedei sorprendida, co plan lector, eu fotocopieino que encontrei ( ) pero

**TS4.-**

Normalmente a maior parte das veces é iso facemos os documentos rápidos, pero con moi pouca ( aplicabilidade), no plan de convivencia do meu centro, se creou o observatorio, e tiñamos pensado, relacionar alumnos e profesores na convivencia do centro, e quedouse aí.

**TP1.-**

Ese é un problema de pasar estatísticas, os mestres, os titores, os profesores no temos medios para resolver estatísticas, non estamos capacitados, nin temos tempo, para deseñar un instrumento de medida que, e logo sacar unhas conclusións axeitadas, esa manía que tiña algunha xente de pasar estatísticas aos pais, non temos tempo a deseñalos con verdade, e se van a erros e a manipulacións, e a fracasos, gastar enerxía en algo

**TS4.-**

Que logo o vas aplicar... ( facendo coa man o xesto dentro de moito tempo)

**TP1.-**

E que o do plan lector no meu centro, e poñen preguntas, para pasar a enquisa, que eu non a vou a facer, por exemplo coma esta, ¿cuantos libros se ha leído esta semana?, e pon: conto, novela, poesía e porque non pos recibo da luz, que iso si que o leen, e que ven iso e din e que son un analfabeto.

DURANTE dous minutos se fala nde temas, quen on teñen que ver con tema do grupo de discusión, seo s concellos están máis presentes nos colexios de primaria quen os de secundaria, das unitarias,... danse conta de que se desvían e di TII.

**TI1.-**

Dicir cousas para acabar, eu diría baixar ratios

**TP2.-**

( e non de repetidores)

**TS4.-**

Coiñecer a acción titorial, porque un bo titor ten a condena de ser titor durante case toda a súa docencia

**TS3 .-**

( Fas demasiadas funcións)

**TS4.-**

E os 15 € que dan a hora, pois non

**TP2.-**

É unha xustificación para (non nos cambiar o soldo base)

**TS3 .-**

Eu considero que as titorías non están pagadas

**TS4.-**

Que se non recoñecera, non economicamente, se non como horas para traballar,

**TI1.-**

Eu prefería un recoñecemento en horas, e baixar os ratios, porque iso significa que iso hai un compañeiro coa descarga de horas, se estría todo máis tranq-, máis, a hora de ter unha titoría, ter anos de descanso, pois este ano...

**TS3 .-**

Dereito a un descanso,

**TI1.-**

( non sei probar cousas)

**TS3 .-**

Por que che pode gustar moito, pero hai outras cousas que che poden gustar moito tamén

**TI1.-**

Porque ao mellor non ( te levas cos pais) e podes ter un ano

**TS3 .-**

Empatizar cos pais é tamén un problema

**TI1.-**

Me refiro a veces pasa, non conectas, polos motivos que sexan, chega o momento é dicir, pois mira este ano non son titor, a min me ven moi ben este descanso, e o mellor, os pais e o grupo tamén lles ven ben, que non todos somos-, e a veces pasa, e xa seguindo, que os que madan tamén se den conta de estas cousas

**TS3 .-**

Eu creo que falta de sensibilidade absoluta

**TI1.-**

Se fan, se conciben moitas cousas a cargo das accións titoriais, se nos carga de tarefas a nós, que non teñen nada que ver coa educación, ou con outras historias e tampouco somos

**TS3 .-**

Outras veces como non se sabe quen vai, pois o titor

**TS4.-**

Esas campañas que veñen do concello,

**TS3 .-**

E que o titor está para todo, coller o resguardo de non sei que, o titor,

**TP2.-**

Polo titor pasa todo

**TS3 .-**

Este neno tal, e o primeiro quen é o titor? Como se o titor fose o responsable. Eu creo que é un problema de toda a comunidade educativa

**MAR.-**

Si os consuelan la tutoría la están metiendo en la universidad, y aquí tenéis a la responsable (señalando para Neves) en todo Galicia. Para dentro de dos años haremos un grupo de discusión de tutores en la universidad y os contaremos si nos lo reconocen

**NEVES.-**

Xa lle podemos contar que fomos titoras o ano pasado

**FIN DO QUE SERÍA O TEMA DO GRUPO DE DISCUSIÓN**

**GD2. Grupo de discusión con orientadoras de Primaria**

**TRANSCRIPCIÓN DO GRUPO DE DISCUSIÓN DE  
ORIENTADORAS PRIMARIA E GRUPOS ESPECÍFICOS**

DATA.- 28 de novembro do 2008

HORA.- Ás 17:30

LUGAR.- Facultade de Ciencias da Educación de A Coruña

**MAR.-**

Si queréis empezamos nosotras. Yo soy Mar Rodríguez Romero, ya nos hemos conocido abajo, soy profesora de esta facultad desde hace ya bastantes años, sobre todo mi campo de especialización es el asesoramiento y el cambio educativo, ya sabéis que soy compañera de Teresa, y la suerte de haber contado con Mercedes en el curso de doctorado, pues mira por donde, pues fíjate tú, que contacto tan genial, y además con la experiencia que ella tiene en orientación, pues de perlas para poder hacer la investigación.

**NEVES.-**

Eu son Neves Arza, e tamén levo tantos anos como Mar nesta universidade e o meu ámbito de especialización é a orientación e dentro da orientación a orientación profesional.

**FERNANDO.-**

Eu chámome Fernando, son compañeiro de departamento de Mar, e a miña actividade aquí na universidade está ligada a servizos educativos, digamos en servizos no ámbito da xestión e este ano estou, estes dous últimos anos, estou no departamento de pedagogía e estou vinculado a cuestións de tecnoloxía educativa.

**MAR.-**

María es estudiante de doctorado, y quiere hacer la tesis doctoral, en la parte que tiene que ver, la orientación, pero en la faceta, menos de educación formal, más relacionada con lo social, con el papel que tienen las educadoras y trabajadoras sociales en el ámbito educativo.

**OP1.-**

Yo soy M. G., soy licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, de la 2ª promoción de Santiago, según terminé, me fui a un centro concertado, ASPACE, de parálisis cerebrales, y allí estuve como profesora de PT durante 7 años, después preparé las oposiciones de magisterio, que ya los 7 años me llegaban, por que tenía una clase, que bueno, me deprimía bastante, siempre que llegas a un centro privado-concertado, de aquellas pues te toca lo último, entonces preparé las oposiciones, porque de aquellas los licenciados podíamos entrar en las oposiciones de maestro, por la especialidad de PT, las aprobé y estaba haciendo la especialidad de audición y lenguaje en el colegio de sordos, cuando me llamaron para incorporarme, entonces como estaba

con las prácticas en el colegio de sordos en Nuestra Señora del Rosario de AL, y ahí estuve 15 años, hasta que me presente al equipo de orientación provincial, cuando salió la especialidad de audición y lenguaje y estuve tres años hasta que aprobé las oposiciones, seguí opositando, de secundaria de pedagogía y psicología, entonces en aquel momento, fue cuando empezaron, cuando se creo, porque hasta ese momento la resolución no saliera, los departamentos de orientación en los centros de educación especial, entonces empecé, continué en el colegio de sordos, pero de orientadora en comisión de servicios, porque aunque es un centro de primaria, ahora mismo estamos con secundaria a nivel experimental, entonces estamos ahora metiendo todo con la secundaria, sería como un CPI, tenemos infantil, primaria, secundaria hasta tenemos atención temprana y por la tarde centros de recursos, que ya explicaré un poco y sigo ahí, desde hace, este es el 4 año.

### **ALEOE.-**

Eu son M. Á. V., son mestra de primaria, especialista de pedagogía terapéutica, de audición e linguaxe, me toco la etapas duras de la dirección ( social), empecé primero en el centro de educación especial, OP3 Polo, pase 4 cursos allí. Allí viví la experiencia de externa, la experiencia de los niños de internado, pequeñitos, sufriendo mucho por ellos porque lloraban muchísimo, y me tocó estar en la reunión inicial cuando se fundaron las aulas de educación especial, aquí en la provincia de Coruña, fui una de las primeras, ocupé una plaza de educación especial en Ponteceso, era la única especialista que había entre Coruña y Finisterre. Allí me tocó recoger todos los niños de educación especial que estaban en sus casas y venir para el colegio porque para eso iba yo allí, a matricularlos. Después de la experiencia de ahí me pase a Carballo, seguí con el aula de PT que funcionaba como departamento de orientación, de aquella no había departamento de orientación, hacía labor preventiva con las unitarias que dependían del centro, para prevenir las dificultades de aprendizaje desde abajo de los niños que venían, coincidió con la labor de integración de aquellos años 80, de (AIN) de los inicios de PAIDEIA, y de todas las movidas que tuviéramos al principio, de ahí me pasé como especialista de audición y lenguaje al Equipo Psicopedagógico de Apoyo de Vimizanzo, al (EPSA), allí estuve 6 años, los 6 años, cuando en el 98 se suprimieron, abarcaba 7 ayuntamientos con los centros de atención, y una vez suprimidos, pasé al departamento de orientación del instituto de secundaria de Carballo, del IES Monte Neme, adscrita con la orientadora, que juntamente las dos hicimos un trabajo preventivo, durante 6, 7 años de los niños de los centros que teníamos adscritos de primaria ( ). Llevábamos el departamento, lo llevábamos conjuntamente las dos, y de ahí pase, así que ella se marchó y así, pasé al equipo específico de orientación como especialista de audición y lenguaje, una vez que Mercedes se fue, estaba realmente cansada y quería (hace gestos con las manos de cambio), y estuve tres años en comisión de servicios y desde este año, estoy definitiva por el concurso de méritos.

### **OP3.-**

Yo me llamo C., y estoy, bueno hice, estudié magisterio, estoy a ver si me encuentro en las orlas de por ahí, estudié magisterio, por la especialidad de preescolar, fuimos la primera promoción de preescolar, que bueno en aquella época tuvo su historia, y después estudié psicología en Santiago y bueno en esta época, antes de terminar psicología aprobé las oposiciones y ya empecé a trabajar como profesora de PT en el colegio donde estoy, que bueno tengo muy poco recorrido de colegios, estoy en el colegio Víctor López Seoane, arriba en Monte Alto, y ahí estuve como PT, hasta que, bueno pues, salió lo de orientación, se crearon las plazas de orientación, entonces pues

bueno, por concurso, al tener psicología opte a esa plaza y bueno, desde el 2000 estoy ahí como orientadora en el cole. Y bueno a nivel de experiencia, pues la verdad es un colegio muy tranquilito, que tampoco hay grandes necesidades para integrar, solamente, lo más importante que he tenido fue la de un niño autista que estuvo con nosotros desde los 4 añitos hasta hace dos años, y bueno fue una experiencia más, más enriquecedora y más bonita que como orientadora hasta ahora he vivido.

## **OP2.-**

Yo me llamo M. E. C., primero estudié magisterio y después me casé. Primero estuve en la Galicia profunda, en el medio rural, en escuelas unitarias, como nos tocaba en aquel momento, después cuando me casé como mi marido era catedrático de instituto pues vine por consorte, en aquel momento el famoso consorte que tanto me echaban en cara a mí, pero terminé colocándome, estando en Coruña me suprimieron mi escuela, y participé en esos concursos especiales que había de escuelas suprimidas, me dieron Oleiros pero yo estaba en ese momento por consorte provisional en este mismo colegio en el que estoy y no me quise ir a Oleiros, y después, desde que me casé hice pedagogía, bueno pedagogía, también Ciencias de la Educación la especialidad de Orientación Escolar, en aquel momento había sólo dos especialidades: orientación escolar y la otra que era gestión, o algo así, que era encaminada hacia las direcciones de los centros, y entonces entre como diezmilista en Coruña ciudad, tú en el momento que eres licenciada en pedagogía o psicología, participabas en un concurso especial que era a ciudades de más de 10.000 habitantes, entonces como había poca gente, me dieron realmente la plaza de Coruña, por diezmilista, porque en el concurso, por consorte yo nunca entraba, porque había una preferencia absoluta de maestro casado con maestra o viceversa, y a partir ya de ese grupo b que había, era por puntos, número de hijos, tiempo que estabas separado del marido, un rollazo nunca entraba, y luego entré de esta manera y desde entonces ahí estoy en el mismo centro, en el Ramón de la Sagra y bueno cuando llego el momento que se iniciaron los departamentos, sobre todo cuando salió mi colegio en concreto, mientras tanto no me lo planteé, cuando salió la plaza de mi colegio tuve muchísimas dudas, después de haber solicitado para ser jefa de departamento de orientación estaba deseando que terminase el plazo, porque estuve a punto de retirar la solicitud muchas veces, yo estaba muy cómoda, estaba dando en 5º-6º, con una compañera excepcional, nos entendíamos muy bien, era un trabajo hecho en equipo, yo realmente, yo estaba encantada. Pero por otra parte me animaban mucho la gente del anterior ciclo, entre ellos OP3 que ya se jubiló, que me llamó, pero como, ¿tú que hiciste orientación escolar no te apetece tener esta experiencia, esta nueva experiencia?, claro que me apetecía, pero me encontraba como muy lejos, de cuando yo había terminado de hacer ciencias de la educación, yo la empecé en el 1973 o así, yo empecé con los colegios universitarios de la Coruña, estuve realmente los tres primeros cursos en el colegio universitario y después estuve en el 2º ciclo, 4º y 5º, lo hice en Santiago en Fonseca, además me acuerdo que fue la nuestra la última promoción, yo en mi orla pone, “Derradeira promoción de Fonseca” me encanta tenerlo allí, y bueno al final me decidí, me animaron muchísimo la gente que había entrado en los departamentos entre ellos Mercedes y OP3 que eran ya amigas, me animaron muchísimo, no te preocupes, ya te pondrás al día, y luego un amigo que tengo, que me decía, mira no te preocupes tanto, para ser orientador lo importante es tener sentido común y tú lo tienes, me hizo muchísima gracia, porque me decía ya te pondrás al día cuando puedas y tal, y estoy contenta, bueno yo creo que todos los orientadores, yo por lo menos, tengo mis momentos, yo encuentro que es un trabajo muy solitario, a veces me encuentro muy sola, y tienes que tomar alguna decisión y hay quien me decía, pues

fantástico que tú ya te quedas en el centro donde estabas, no es lo mejor, porque hay una gran tendencia a buscarte, ¡caramba! ahora que eres orientadora resulta que, y no es así, es que son las funciones que tienes que hacer, no es lo mejor, yo desde luego, hubiese preferido ir a otro centro con esa función ya, y hay gente encantadora, también es cierto que tu tienes la ventaja, que yo llevaba mucho tiempo en el centro y entonces yo sabía perfectamente con quien podía contar y con quien no podía contar, y a la hora de poner programas para que los llevaran a cabo, como por ejemplo cuando hicimos el programa de convivencia, yo contaba con dos personas que sabía que lo iban a llevar a cabo, y fueron y ya sabía las dos únicas, y a partir de ahí, a ver si movilizábamos a los demás, eso es lo que creo yo que tiene de ventaja al irte a un centro que ya conoces pero tiene otras desventajas. Y bueno, aquí estoy digo, con mis altos y bajos a veces y nada más.

#### **OP4.-**

Yo me llamo M. F. S., y yo bueno empecé a hacer en Zaragoza, Filosofía y Letras, y me marché, hice dos años, que de aquellas era así, yo quería hacer psicología, así que fui hacer la especialidad de psicología a Barcelona. Ahí terminé psicología y empecé a trabajar en una substitución en magisterio y ya me quede trabajando allí, hasta, bueno estuve 6 años en Barcelona en diferentes colegios y después me vine para Galicia, porque mi marido era gallego, aquí llevo ya 25 años y bueno estuve un año en el Alborada, un año en el Otero Pedrayo, y ahora ya llevo en este 16 años seguidos, ahora estoy en Juan Fernández Latorre, que es un colegio de matriculación preferente de motóricos, un colegio que como dice Manolita bueno (refiriéndose a Manoli 2) a mí me resultó difícilísimo tomar la decisión de entrar en orientación, pero bueno como dice ella, llevaba mucho tiempo dando clase, pero también tenía un poco olvidado la parte teórica, te da un poco de miedo todas las funciones que tenía la orientación, pero bueno, me metí en ello y no me arrepiento aun pesar de todas las dificultades, ha sido una experiencia muy interesante, hay momentos de bajón que pienses que, lo que decíamos, no haces nada y haces 20.000 cosas a la vez, porque estás acudiendo siempre a las cosas que te piden. Pero bueno yo creo que nuestra labor la estamos haciendo, quiero ser optimista y bueno y nada más no tengo más que añadir.

#### **PT.-**

Yo me llamo S. C., soy doctora en psicopedagogía, actualmente trabajo como PT en un centro público de Laracha y llevo 8 años en la docencia siempre trabajando como PT. Mi línea de investigación a la que dirigí la tesis es a la calidad entorno a la diversidad, no tengo tanta experiencia como todas ustedes, solo llevo 8 años en atención a la diversidad.

#### **NEVES.-**

Temos un bo equipo aquí!,

#### **RISAS DE TODO EL GRUPO**

#### **NEVES.-**

Vamos a empezar entonces, desde a vosa experiencia, nos gustaría que forades destacando como foi evolucionando os servizos de orientación, tanto os departamentos como servizos externos, dende a visión que tedes dos EPSAS vós, e tamén nos interesa despois que faledes da titoría, de como vistes a titoría durante estes últimos anos e que cambios se produciron na mesma.



#### **ALEOE.-**

Bueno, para min a presenza dos equipos psicopedagóxicos foi un avance moi grande, e falo dende o punto de vista do medio rural coma estaba eu. En Carballo fixemos un estudio valorativo de todos os centros, pedindo un equipo exclusivo para Carballo, que non fose compartido, iso non se logrou, dos 6 centros referentes por así dicilo, tiña que ser a condición sine qua non, que todos votaran a favor da integración, e naquel momento no ano 82 estou a falar, e cando se puxeron outros equipos no ano 85, dos EPSA, cando veu o de Carballo, veu restrinxido para unha zona, para o mesmo tempo ca Carballo, veu a outras zonas da provincia. E a miña experiencia no EPSA de Vimianzo que foi posterior a Carballo, foi impresionante, foi un cambio radical no sentido de atención ós centros, sobre todo na especialidade miña, estou a falar da especialidade miña, e incluso da especialidade de orientación por as miñas compañeiras, é dicir non chegaba a nada a atención aos centros, eran moitos centros, hai bueno, estou a falar en galego, podo falar?

#### **NEVES.-**

Si home, o galego é lingua preferente, e a lingua do país e de esta universidade tamén

#### **ALEOE.-**

Entón para min o EPSA, significou unha profundidade dentro da miña formación, a recoñecemento de moitas causas de alumnos, a unha diversidade de patoloxías, eu tiven moito contacto con alumnos da universidade que viñan alí a facer o, o, practicum, pero nós funcionabamos como equipo, eramos tres persoas, unha psicóloga e outra de audición e linguaxe e funcionabamos como equipo, basándonos moito na prevención en cada centro e crear unha liña de traballo continuado, é dicir, unha planificación e implantación que foi nos primeiros meses para apagar lumes, de aqueles casos que incluso viñan dos inspectores, que querían que, incluso a min me falou o alcalde dun neno lobo, que tiña que ir, que era considerado un neno lobo, polos aullidos que poñía que era o caso preferente que eu tiña que atender, de feito hai un vídeo agora de ese neno, que se fixo naquel momento bueno, e foi moi importante, EN CONTRA DA POSICIÓN QUE ESTABAN A TER, quizais os EPSAS a nivel provincial. Eu estiven moi de acordo co noso funcionamento, era un funcionamento de equipo, era un funcionamento, de que salvou, solucionou moitas dificultades aos centros, non chegaban remedios iso si, pero moitos centros da miña especialidade, de audición e linguaxe de unitarias, de unitarias, chegouse a atención ata aí, e os pais agradecían moitísimo ese servizo, non era posible, que eu atendera a todos os nenos dos 7 concellos que tiña, porque era inviable, non estaba a realidade aí, pero si que tiven debate, moito debate cas miñas compañeiras dos EPSAS, moito debate, pola intervención. É dicir, había unha función, a terceira, a primeira, que era intervir dado o caso, e eu era partidaria que tiña que intervir, e aí foi a raíz, de que beneficiara moito o traballo dos colexios, porque se a min me vían traballar cós alumnos, a profesora tanto titora coma profesor de PT, que eran os especialistas cos que contabamos naquel momento nos centros, e non en todos, porque en Carballo, en Bergantiños, tivemos durante 10 anos o Seminario de Bergantiños - Soneira, que supoño que ti estarías enterada de como (referíndose a PO1), era un seminario que, bueno empecei a funcionar eu, coa colaboración de tódolos compañeiros, sobre todo con Car e con Blanca, que eramos o trío de Carballo, que chegabamos a todos os lados a pedir, e as tres decidimos que tiñamos que conseguir a nivel inspección unha reunión mensual, de todas as profesoras de PT, PARA POÑER ENRIBA DA MESA AS DIFICULTADES QUE TIÑAMOS, e

poñer a andar, e cada compañeira nova que viña para toda a comarca de Bergantiños e de Soneira, tiña alí un respaldo para por a andar a súa vida, porque cando eu cheguei, a miña aula, cando eu cheguei a Ponteceso, solicitei un claustro nada mais chegar, aparte da presentación, pedín un claustro, exproceso para explicar un pouco o que era a aula de educación especial, para ver que era, entón todos os alumnos deficientes, moi deficientes que había na zona, incluso unha nena que non andaba, que viña de bebe, de colo, esa nena tiña que estar no centro, eu viña alí para eles, entón, anos despois cando creamos o Seminario de Bergantiños - Soneira, pedimos máis aulas de educación especial, pedimos os EPSAS na zona, na comarca, pedimos cursos do CEFORE en Baio, cursos de iniciación de linguaxe, cursos de perfeccionamento de linguaxe, o curso de especialidade xa non chegou, porque aí despois, xa apareceron os cursos de audición e linguaxe que seguro que saberedes, que viñeron os cursos de audición e linguaxe abertos para todos e non para os especialistas de PT, antes os cursos de audición e linguaxe eran exclusivamente para o profesorado de PT, que nos estábamos demandando dado que había unha certa cantidade de problemas de audición e linguaxe. Entón o traballo do EPSA para min, nos centros en ese momento foi primordial, importante pero traballados desde esta perspectiva que estou a falar eu, independentemente das críticas que tiven, que foron moitas, independentemente eu demostrei, despois de 2 anos, estiven 6 anos, que intervindo cos alumnos e dando o modelo de ensinanza cos profesores diante, eu podía solventar problemas, e o que desde que estiven en OP3 Polo, e que o presenteí no congreso de estimulación precoz no ano 85, así Javier e Fátima, así mo escoitaron e todo o mundo escoitou, que a atención e servizos teñen que vir o medio e non o neno ten que ir o servizo, entón dende esa perspectiva que a atención de recursos ten que estar no medio, eu defendía que este servizo de AL, eu non podía estar alí de pegote, solo para dicir toma tal, eu tiña que ver, tiña que traballar con neno, e dicir, agora dime ata dentro de 15 días que non podo vir onda ti, dentro do teu programa de traballo que teñas, ti fai isto, al menos intentamos, claro eu tiven que facer quilómetros e buscar corredeiras e por onde atallar, atallos, para que eu puidera organizarme un horario, que cada 15 días eu fora aos centros, e por iso serviu de moito en aquel momento, o equipo psicopedagóxico, cando non había nada que axudara a solventar os problemas dos centros.

#### **CARMÉN.-**

Yo cuento la experiencia de que era profe de PT, entón si que en aquel momento lo que eran los profes de apoyo, de educación especial, pues era una figura en la que te decían, que no era reconocida, iban todos los niños que eran un desastre, entón bueno, iba todo eso, yo entiendo que los equipos psicopedagógicos, bueno mi experiencia, pues en aquel momento, pues un poco era un apoyo externo, yo tenía una necesidad yo llamaba al equipo psicopedagógico que me tocaba por zona, en este caso era Teresa, llegaba Teresa y María, pues veían a los niños, bueno, de aquella forma, que llega alguien externo y valora a los niños, da una serie de orientaciones, habla con los padres, bueno pues muy bien, y claro, no teníamos nada, desde ese punto de vista, pues bueno yo creo que era una gran ayuda, tenían una autoridad, es decir, imagínate, nosotros pues estábamos dentro también, y al ser una compañera, una profe más, y encima con la etiqueta de la de educación especial, que era lo último, es decir las profes de educación especial, si el director no le da un poquito de rango, pues al final eran para substituir, yo recuerdo que cuando entre en este cole, pues una maestra muy atrevida, dijo, bueno pues cuando falta un profesor que lo cubra OP3, ¿sabes?, yo no estoy hablando hace tanto tiempo, estoy hablando pues eso, hace 15 años o así, entón fijaros, yo llevo a un colegio destinada como profesora de PT, según entro en el

claustro, hubo que ahí, bueno, el equipo psicopedagógico, yo creo que a mi me daba ese apoyo, ese respaldo, y en ese sentido muy bien ¿no?, porque así empecé yo con eso, lo que pasa que ahora con toda la evolución, a partir del decreto, al estar nosotros, los departamentos de orientación, que no es externo que es interno, que tu conoces a tus niños, la evolución ha sido muy positiva, en su momento los equipos psicopedagógicos como apoyo externo estuvieron muy bien y yo desde luego como profe de PT, bueno pues eso yo recuerdo que era una autoridad, un poco, cuando llegaba aquella psicóloga y tal que hablaba con la profe, oye el niño, tal, sabes no era lo mismo que si se lo decía la profe de educación especial. Entonces bueno, la integración fijaros como estaba antes, que eran los niños ahí, tenían que estar permanentemente, bueno yo al estar con Teresa muy bien, trabajábamos muy bien, pero siguiendo con la evolución a partir de ahora, yo creo que se ha mejorado mucho, porque nosotros, por ejemplo en primaria que estamos desde los 3 añitos, 2 años y pico, que los llevan a los coles, hay una atención, desde los 2 años en mi caso hasta 6º que se va, y con un seguimiento de los departamentos de orientación de los institutos, entonces bueno de la evolución de aquello externo hasta hora yo creo que se ha avanzado muchísimo.

**ALEOE.-**

¡Muchísimo!, Aparte decir que los EPSAS, se sintió más la necesidad interna,

**OP3.-**

Porque claro, llegar, evaluar y si no hay seguimiento, es un poco lo que nos pasa ahora con los equipos, con los departamentos de orientación y con el EOE, con los específicos, es otra vez otro servicio externo, en donde nosotros tenemos una necesidad, nosotros llamamos al equipo específico, llega, evalúa y ahí se queda, si no hay seguimiento y, porque es de ámbito provincial,

**ALEOE.-**

El funcionamiento de EOE es distin-

**OP3.-**

Ya se que es totalmente distinto pero bueno,

**ALEOE.-**

Es bastante distinto

**OP2.-**

A mi me parece que la diferencia grande, yo primero decir, que estoy de acuerdo con lo que dijo OP3, yo los EPSA, no los noté como gran ayuda a lo largo de mi experiencia docente, yo estuve muchos años aquí en el colegio Ramón de la Sagra, desde el año 76, y me parece que en todo ese tiempo pasaron una vez por mi centro, un alumno mío, además de etnia gitana, que lo tenía yo en 5º, y lo único que me dijeron es que había que hacer era una ACI, y bueno me dieron allí unas directrices para hacer una ACI. Yo no sé si yo los vi poco, para mí estaban desaparecidos, si fue porque realmente tienen mucho trabajo, si fue porque desde nuestro centro, la gente de antes, tengo que decirlo así, no estábamos derivando continuamente ni pidiendo ayuda, yo tengo que decirlo así, porque lo veo así, o sea yo en este momento en la orientación, veo que la gente está abusando de al mínimo problemilla que tienen derivación al departamento de orientación, ¿que hago con este niño que no está motivado?, pero ¿cómo que hago con este niño que no

está motivado, ¿pero es que tú no sabes como motivar a tu alumno?, ¿es que lo voy a ir a motivar yo?, oye mira a este niño, que mira que es muy listo, yo creo que tiene sobredotación, a mi me han pasado este año de una clase en concreto desde finales de junio, y me estaban diciendo que no aceleraba, 10 peticiones de intervención de este tipo, 3 eran posibles sobredotación, que yo les hice los test y para nada, dos eran dislexia, seguro que es dislexia, inversiones es lo que tiene los niños, y otros tres eran, a ver, para despertar su interés, para motivarlo, la familia está preocupada, intervenciones de este tipo, y yo tengo que decir, porque a veces cuando hay una discusión, cuando tal, bueno a mi no me podéis, yo se lo que es la docencia, yo he estado muchos años ejerciendo la docencia más que de orientadora, y que no me digan que no había casos difíciles, es que ahora los niños, había casos difícilísimos, yo he tenido niños, hijos de drogadictos, que cogían la mesa en medio de mi aula, eso lo vi yo, y hacían así ( hace el gesto de tirar la mesa) y ¡paf! Y no teníamos a quien recurrir, y tenías que agenciártelas como pudieses para eso, y tuviste al niño maceta, le llamaba yo niño maceta, aquel que por todos los medios intentaste motivarlo hacia el trabajo, y terminaste teniéndolo en una mesa y por lo menos conseguiste que no incidiera mucho en la marcha de la clase, que no gritase, que no tal, de ese tipo de problemas hemos tenido un montón, entonces yo no se, si es que teníamos más aguante en ese momento el profesorado y aparte tengo que decir también que estábamos dando todas las asignaturas, por que en el momento que estoy hablando yo, es que dabas educación física, inglés si los había, pero tu estabas las 5 horas con presencia de docencia con los alumnos,

**OP4.-**

A lo mejore librabas una

**OP2.-**

Librar nada, yo me acuerdo de llevarme las carpetas de exámenes y de cosas para casa y yo no se si nos hemos acostumbrado a una vida más fácil o si es verdad que hoy en día son muchos problemas son todos a nivel de conducta, pero yo ya digo no se si a los EPSA no los vi porque aguantábamos más, si no los vi porque estaban desbordados de trabajo, y luego en cuanto la diferencia, con los equipos específicos yo lo veo fundamentalmente OP3, es verdad, pero tú ahora

**OP3.-**

No, no era válida la comparación, quiero decir

**OP2.-**

Ya lo sé, ya lo sé,

**OP3.-**

Quiero decir, que compare como apoyos externos, me refiero solo a eso,

**OP2.-**

Ya se,

**OP3.-**

No tiene nada que ver, en la evolución de lo que es la estructura, pues digamos, desde aquella época que había los equipos psicopedagógicos, es un apoyo externo, y que tuvo muchísimo, yo como profesora de PT, lo valoro muy positivamente, ya te digo, para mí era una autoridad, pues muy bien, pues ese apoyo externo, a la creación, a partir de

nosotros del año 99 que entrasteis vosotros, en el 2000 entramos nosotros, quiero decirte que eso cambio muchísimo,

**OP2.-**

Que si

**OP3.-**

A lo que son las necesidades educativas dentro del propio centro entonces bueno,

LO AFIRMA TODO EL GRUPO

**OP3.-**

Entonces, todas las miserias que todo trabajo tiene, están ahí y hemos luchado un montón, desde hace 8 años que nosotros estamos ahí, de cómo estaba nuestra figura y de cómo antes se reconocía una PT o una profesora de educación especial, bueno ahora, yo creo que se ha avanzado mucho, entonces en ese camino, pues yo creo que la evolución de lo que son os departamentos de orientación, de los centros, de los colegios de primaria e infantil y los institutos, que es interno, que está muy bien y lo único es ese apoyo externo que vuelve a quedar cojo, sabes, que nosotros volvemos, ahora mismo de lo que esta creado en la actualidad, lo que hay ahora, EOES, IES de instituto, osea y departamentos de instituto y nosotras, pues ahí vuelve a quedar, otra vez vuelve a ser, tu ves que vuelve a quedar pequeño, porque nosotras tenemos demandas y tú que ahora estás dentro ves que tienes que filtrar, por inspección, ta, ta, ta, ta claro, al final, yo en mi centro, en mi casa trato de apañármelas como puedo, resolver y ayudar a ese niños, bueno a no ser que sea un caso que bueno, si tuvo un TXD, pues si llamo al experto de TXD, pero claro el experto de TXD, viene lo evalúa, y lo vio los 4 años, y acabo el niño con 11 años, esta es mi experiencia del apoyo externo ( hace un gesto con las manos de pequeño) y acabo el niño con los 11 años, y le preguntamos si había algún colegio combinado, pues ese es el seguimiento que hubo, quiero decir que yo si que creo en los departamentos de orientación de los institutos, creo en los departamentos de orientación de los colegios, y de este apoyo externo hay algo que cambiar

AFIRMACIÓN DE TODO O GRUPO

**OP3.-**

¡Por que no va bien!, porque los orientadores aquí en La Coruña, somos 12 los que nos reunimos de forma no oficial, ¿verdad Mercedes?, aquí estamos 4, nos reunimos y un poco el malestar general, no por nada, es la estructura, y como estamos hablando de estructura, es la estructura propia que tiene estos momentos la Consellería, que habría que cambiar, entonces bueno, si estamos aquí, hablando de estructura, pues nosotros ahí la experiencia que tenemos, eso que hay que cambiarlo. Pues crear, no se ahí están los expertos, yo me atrevo a decir que creen uno por sectores, pues no solo de La Coruña provincia, eso no da resultado, tendrán que poner por zonas, entonces bueno, detrás de eso siempre está el diner-

**PO1.-**

Yo desde el punto de vista de haber estado algunos años en el EOE, no, quiero decir, que el tema es un poco, no es que el equipo de orientación específico, no trabaje

**OP3.-**

No, no

**OP2.-**

Nadie, nadie

TODA LA MESA DICE QUE NO DECÍAN ESO

**PO1.-**

El tema es que los EOE, no dan hecho,

**OP3.-**

Se sobre cargan como las urgencias

**PO1.-**

Yo me idea que había puesto aquí para comentar, que a lo mejor es pedir demasiado, pero mi idea sería, y creo que hay en comunidades que si se hace eso, son los equipos comarcales, no desaparecieron,

**ALEOE.-**

Por eso se luchó.

**PO1.-**

A nivel provincial, en Coruña me consta que se está luchando por lo menos para hacer comarca de Santiago y comarca de Coruña, que no tenga que ir como tenía que ir, y ahora Manoli (refiriéndose a Manoli1), a Ribeira

**OP3.-**

Es que pierdes el día

**PO1.-**

Es que no tiene ningún sentido

**OP3.-**

Es que en eso hay que cambiar

**PO1.-**

Después quieres hacer un seguimiento y no puedes hacer tal seguimiento, por que continuamente están viniendo demandas y es que

**OP3.-**

No claro,

**PO1.-**

Procuraré ir una vez por trimestre,

**OP3.-**

No es un problema del equipo es un problema del sistema

**PO1.-**

Hay provincias que son un poco diferentes, que tienen menos población, pero date cuenta que la provincia de Coruña, tiene las mismas personas que la provincia de Lugo, Ourense y Pontevedra, la población no es la misma. Ahí lo hicieron de una manera que no está bien,

**HABLAN TODAS**

**OP3.-**

No, hay que evaluar eso, hay que

**OP2.-**

¿No creéis que es la administración la que está sobrecargando a los EOE?, yo por ejemplo, hay una cuestión con la que no estoy de acuerdo, hasta hace poco, teníamos que hacer, cuando ingresaba un alumno con NEE, un dictamen de escolarización y luego el EOE, otra vez otro dictamen de escolarización,

**ALEOE.-**

No se está de acuerdo con eso

**HABLA TODA LA MESA**

**ALEOE.-**

La orientadora de un centro ya tiene la identidad y el poder suficiente para hacerlo

**OP2.-**

Es lo que estoy diciendo

**PO1.-**

Por otro lado la inspección, exige, yo lo se por el caso de educación especial, en los centros de educación especial, algunos inspectores como norma, tienen que cualquier dictamen para un centro de educación especial, tiene que pasar por el equipo de orientación, o sea, a mí me viene un alumno al centro de educación especial, y yo hago mi, mi dictamen de escolarización que me corresponde a mí, no, pero después, obligatoriamente, tiene que darle el visto, va a la inspectora, la inspectora lo pasa a la inspectora coordinadora del equipo, de la coordinadora de equipo va al EOE, y ahí vuelven a resolver, que normalmente resuelven lo mismo, y después vuelve otra vez, así estamos que a lo mejor pasa un curso

**HABLA TODA LA MESA**

**PO1.-**

Empieza hoy el colegio, ¿que le vamos a decir a los padres cuando vengan con los niños?, yo no tengo el dictamen de escolarización, no tengo la resolución, y yo lo pase a lo mejor en mayo o en abril, estamos a principio de curso y yo no tengo la resolución, hay un problema burocrático y los papeles yo no sé, luego se pierden, igual que el tema de recursos, que va a Santiago, cuando tienes que pedir un aparato de ( FM) una mesa adaptada y tal , pues lo mismo a mí me pasa lo mismo, yo a veces me paso un montón de horas llamando por teléfono a la consellería, intentando seguir, primero a la delegación, a ver que camino llevo, donde pudo quedar, porque tengo pedido eso desde el año pasado y esto año aún no se nada.

**OP3.-**

Pero eso es nuestra labor, quiero decir que para eso estamos nosotros sin función docente

**PO1.-**

Pero, que se agilice un poquito, no se no hace falta que pase por tantas manos

**OP3.-**

Ya, ya

**PO1.-**

Es que si tú ese recurso lo necesitas, pues yo pienso que con que se lo solicites a la inspectora,

**OP2.-**

Burocracia, burocracia, papel y papel, perdemos el tiempo haciendo papeles

**OP3.-**

Eso sería lo negativo de nuestro trabajo, aspectos negativos dentro de nuestro trabajo, bueno pues, para hablar con servicios sociales, para hablar con psiquiatría del materno, pues nos morimos en el intento, porque no hay tampoco por parte de sanidad, no hay relación con los centros educativos, dentro, eso es otra historia, dentro de nuestro trabajo, pues lo hablábamos también nosotras, tenemos problema con salud mental, que nosotras decimos, pues yo al final estoy con los niños de mi cole, y considero, que un niño estaría bien que lo viera una psiquiatra, y nosotros no podemos derivar, tampoco a una psiquiatra, entonces tiene que ser a través del pediatra, pero un pediatra llegar allí, lo mide, lo pesa, Manolito está perfecto,

SE RIE TODA LA MESA

**OP3.-**

Y tú dices, pues va a ser que no, que yo en coles estoy día a día, y veo que Manolito está muy eléctrico, y la mama de Manolito, pues es que no lo está haciendo bien, yo claro tengo que decirle a esta señora, y claro yo necesito un apoyo externo que se llama psiquiatra, que me ayude, pues también desde su trabajo, que me ayude, yo tendría que derivar, dentro de nuestro trabajo como orientadoras hay un montón de cositas, que cada día vas descubriendo, bueno con servicios sociales pues también, con salud mental un montón, porque ya de entrada no derivamos, deriva el pediatra, y que le llega la madre, contándole la versión que le dio la psicóloga del colegio, imagínate tú, le llega al pediatra, me dijo la psicóloga del colegio que lo mandara allá, pero no se sabe lo que le cuenta, bueno, horrible, horrible, entonces bueno son las cosas que vas echando en falta, lo que son los departamentos de orientación que están muy bien, que yo lo veo que se han creado y tal pero que nosotros ahora que llevamos dentro 8 años tendríamos que mejorar todo esto

HABLA TODA LA MESA, Y MAR DICE QUE PT HACE RATO QUE QUIERE HABLAR

**OP4.-**



Yo hablando de lo que empezamos a hablar de los equipos, de los EPSA de antes, cuando yo estaba en tutoría, pues yo supongo que el problema era que había muchas demandas, pero yo me acuerdo de hacer una petición y al final de curso que me atendieran y claro te daban una valoración siempre muy externa, no podían implicarse en conocer el contexto realmente del niño, yo creo que por supuesto que si se ha avanzado mucho en relación cuando empezamos los orientadores, yo lo que hecho en falta cuando empezamos es que no hubo por parte de la administración, una ayuda en el sentido que, de explicar a los centros, al equipo directivo, quienes eran, la función, ya se que me podéis decir, está en la legislación, pero no, el día a día es mucho más complicado, entonces ahí el orientador fue ocupando un poco de puntillas lo que le dejaban, yo por ejemplo, es un colegio en el que el equipo directivo me apoyó mucho, y yo realmente eso me facilitó mucho, pero aun un poco tuvimos que buscar no solo las necesidades del colegio, si no que podíamos hacer nosotros dentro de ese centro y que nos dejaban hacer y comentando el tema, es verdad que antes tardaban mucho en venirnos a evaluar a un niño, pero en los centros ocurre lo que decía Manolita, a veces demandan al orientador cuando a veces no siquiera de ha hecho una labor tutorial, vamos a ver, a mi, además soy un apersona que me cuesta decir que no, hay tutores que te empiezan a decir, mira que este niño, pero ¿has hablado con los padres?, primero tendrás que intentar hacer una labor tutorial para que después, alguno ya casi sin hablar con los padres ya quiere que intervenga, y un poco, por parte de la administración tenía que haber habido más ayuda en el sentido de concienciar a la gente, que era la orientación, cual era nuestro puesto, que diferencia, y, en ese sentido unas reuniones con el equipo directivo con los orientadores hubieran facilitado

#### **ALEOE.-**

Siempre que se implanta algo nuevo

#### **OP4.-**

Con la jefatura de estudios, yo eso lo he vivido día a día, cosas que realmente eran de la jefatura de estudios que pasaron a orientación, que teóricamente nosotros tenemos que pasarlo, pero u poco delimitar las funciones yo creo que hubiera facilitado mucho

#### **PO1.-**

El tema de concienciación, que yo por ejemplo lo notaba mucho, cuando me fui del colegio de sordos como profesora y volví como orientadora, entonces de repente, todo el mundo estaba trabajando normalmente y de repente todo el mundo quería los informes psicopedagógicos ya, y urgentemente. Vosotros no lleváis trabajando con los niños, pero bueno, pero que tenía que ser ya, y yo mira tranquilos

#### **OP3.-**

Buscan la receta para salvar al niño

#### **PO1.-**

Saben que la labor del orientador no es solo el informe psicopedagógico, sino que es colaborar en las tutorías, que tienen que trabajar también ellos, el departamento de orientación solo es el jefe del departamento, el resto no sirve nada, cuando tu les pides que colaboren en tutorías, para eso, eso no es importante, lo importante es que tú le des un informe, que después les das unas orientaciones y después las hacen o no las hacen, después otra cosa, entras allí de repente y parece que tú, no haces nada, como no tienes un grupo de alumnos fijo, las horas que estas allí, como que vives de maravilla, no se

dan cuenta que tienes un montón de cosas que hacer como ya dije antes, que no solo son los informes psicopedagógicos, que son pues relacionarte con el materno, pedir recursos, hacer un montón de historias, y eso es lo que los otros profesores no lo ven, solo ten ven como una persona, como me dijeron, es que tú subes y bajas mucho, pues es que si no tengo teléfono arriba, tendré que bajar cuando tengo que llamar por teléfono, si tengo que hacer una fotocopia, tendré que bajar, pues que estaba todo el día de arriba para abajo por las escaleras, yo que más quisiera tener en mi despacho un teléfono, una fotocopidora, al final lo conseguí, pero a base de pelear.

#### **MAR.-**

Dejáis un momento que hable PT y luego volvemos sobre el tema

#### **PT.-**

Yo la época de los EPSAS como profesional no la he conocido, puedo hablar a nivel teórico, si he conocido la época de los equipos, y bueno creo que los equipos están un poco sobrecargados de trabajo y no pueden hacer mucho más, aparte que tienen una labor burocrática que les debe de quitar bastante tiempo, lo que si conozco son los departamentos de orientación tanto de primaria como de secundaria, está muy bien que estemos en los centros los orientadores, y es un poco las funciones que tenía el antiguo EPSA pero para cada, para cada sitio en concreto y creo que es labor del orientador concienciar al profesorado, yo creo que el orientador es un poco relacione públicas cuando entra en un centro, decir, ¿cuál es su función?, ¿para que sirve?, y concienciarlos, en un principio te meten todos los niños que quieren, pero no mira yo voy a coger esto, esto y esto, yo creo que es un poco la labor de los orientadores, yo no soy orientadora soy PT, la labor de los orientadores es concienciar al profesorado y marcarle un poquito para que están o para que estamos, en mi centro hay una orientadora que no tiene ninguna experiencia, bueno era una plaza que era definitiva se fue una persona a definitiva, y ahora esta una chica que es provisional, es el primer año que trabaja, es de audición y lenguaje, aprobó el año pasado y la mujer está totalmente perdida y muy agobiada, de trabajo y de todo, yo le estoy ayudando un poco y es labor de todos los profesores,

#### **NEVES.-**

Aquí hai unha cuestión importante que a min me gustaría incidir, incidídeses nos cambios que supuxo os EPSAS aos departamentos de orientación, o valorades como moi positivo, e nos EPSAS había mais un modelo clínico, coa excepción, que bueno, un pouco a liña que primaba era o modelo clínico, Manoli ( referíndose a Manoli 1) apuntaba por unha liña diferente. A min me gustaría que incidirades que si o cambio os departamentos de orientación supuxo tamén un cambio de modelo, dos modelos clínicos, a modelos máis preventivos, máis educativos,

#### **AFIRMACIÓN POR PARTE DE TODA A MESA**

#### **MANOLI 2.-**

Eu chámolle modelo máis humanista, que pasamos do clínico de puntualmente vai vir unha persoa en fai un diagnóstico e acabouse, a un modelo de prevención, de observación diaria, coñecemento das características que envolven a ese alumno coa familia, co titor, co equipo docente, iso non quere dicir que fagas algunha vez un diagnóstico, que eu creo que é o que menos facemos, diagnosticar claramente, dicir este

rapaz, cando temos algún caso, eu polo menos, e as que traballamos xuntas vamos por esta liña, cando tes algún caso, cando vexo que algún neno ten un problema de personalidade e véxoo claro ten que ir a un psicólogo clínico, eu ademais son pedagoga non podo tratar ese problema, ou por exemplo se un cativo pode ser autista ou ten un trastorno específico, pero logo todo o demais, xa digo, eu chámolle modelo humanista, non sei se existe ese nome,

**MANOLI 1.-**

Ademais algo fundamental cos orientadores nos centros que podes levar un traballo preventivo, máis, totalmente día a día,

**MANOLI 2.-**

Eu sobre iso teño que disentir,

**MANOLI 1.-**

Eu por que o vivín, tanto en primaria coma en secundaria,

**MANOLI 2.-**

Pero mira Manoli se me permites unha cousa, a min encántame e gustaríame, acordastes cando viñeches ti dende o equipo ( referíndose a PO1), estabamos falando de facer prevención en infantil, ¿acórdaste?, coa cantidade de problemas que hai hoxe en día de nenos que teñen unha cantidade de problemas foneticamente, que non sei que pasa,

**MAR.-**

Lo decían los tutores el día pasado

**LO AFIRMA TODA LA MESA**

**MANOLI 2.-**

É terrible, dicía Merche ( referíndose a PO1), ti viñeches como representante do equipo, o ideal sería intervir aquí, ¿pero que ocorre? Tes unha AL, non che chegan as horas para atender os problemas reais que existen, entonces tes que estableces, alumno de 3º curso, problemas de dislalias múltiples, inversións, AL , despois chegas que rematou o horario e non pode atender, eu agora mesmo, que me veu moi ben, que non vos dixen antes que no meu centro, temos integración de nenos hipoacúsicos implantados, Mercedes e eu colaboramos aí moi xuntas, temos alí unha persoa do equipo de Nosa Señora do Rosario, do colexio de xordos, que está apoiando os hipoacúsicos, e agora neste momento resulta que teño dúas aulas de 5 anos, con cativos, co r , que bueno non me preocupa tanto, e aparte outras dislalias e estaban desesperadas as profes, xa se desesperan en 3 anos, que non pronuncia , espera dálle tempo, pero bueno os 5 anos xa é unha cousa para mirar un pouquiño, van a pasar a 1º e tal, entón grazas, que lle estou agradecidísima, a esta persoa que temos aquí, a Alicia, pedinlle nunha hora que tiña ela, na que elaboraba o seu material, díxenlle si podía baixar, unha hora, ou sexa 30 minutos a cada aula a facer un pouco de labor, ou sexa traballar un pouquiño os problemas que teñen máis problemas, grazas a esta rapaza, non hai maneira de facer labor preventiva, sinceramente, eu polo menos

**MANOLI 1.-**

Non me expresei, labor preventiva a nivel aprendizaxe, non estaba particularizando en linguaxe. Os 8 anos que estiven alí no instituto, a miña compañeira que entramos xuntas

no centro, e que fixemos unha planificación de como ía a funcionar o departamento, había, tiñamos 12 alumnos, repetidores de 3º, que estaban con un informe, xa para saír, non sirve para nada, non podían continuar máis, ben, a todos eles quedáballe a opción, si nos facemos prevención de alumno e colocamos a cada alumno no lugar que lle corresponde, o que si que fixemos, e que o cabo de 8 anos no curso 2005-2006, non tiñamos ningún alumno repetidor en 2º da ESO, traídos desde 1º de primaria dos centros de primaria que tiñamos adscritos, eu me refiro que os problemas de aprendizaxe é moitas veces un cúmulo de cousas que chegan, son moitas circunstancias, e certo que é moito traballo o que orientador/a ten que facer, é dicir son moitas cousas, pero si se consegue a nivel de titoría, que teñen que funcionar, que funcionen os titores, que xa vos comentabades antes e que estou totalmente de acordo, se poñemos a que cada alumno ten que colocarse no sitio que lle corresponde, e facilitámoslle os recursos na medida do posible, e do que dispoñamos pero que sexa efectiva a escolarización creo que poderemos mellorar, e eu como o vivín, por iso o digo, nos por exemplo conseguimos que os alumnos de 3º da ESO, repetindo con 9 asignaturas, non podían ir a quentar silla a 4º, vale, entonces cos pais explicándolle e a eles tamén conciencialos, mirar temos qui estupendos (TPGS), temos adultos que están en colaboración con nós, que podedes estar traballando, creo que si previmos e adecuamos ó alumno e colle entusiasmo que pasa con eses PGS, continuado, que agora son os PCPI, que agora obteñen un diploma, que si están concienciados, motivados, claro nos podemos facelo porque estabamos 2 persoas dentro do departamento, ó mellor unha persoa soa non o pode facer, si está a orientadora sola non o podía facer,

#### **MAR.-**

PT quiere decir algo y Mercedes también

#### **ALEOE.-**

Entonces creo na prevención, no outro tamén estou de acordo contigo, que hai que ir deixando que os nenos vaian, non é impoñer por impoñer, en canto non hai horas o prioritario son os problemas que o orientador determine

#### **OP2.-**

Sobre isto último que dicías que me parece perfecto, soamente unha cuestión moi puntual pola miña experiencia como docente, iso que dicías por exemplo Manoli de estar en 2º quentando a silla, claro que si ou ademais de quentar a silla, facendo que non poidas dar a clases, que é peor aínda, tes que contar coa colaboración e cooperación de todo o profesorado, e che digo un caso como docente dun neno que estaba, este que che digo de etnia xitana, estaba en 4º ou en 5º non recordo, non accedera aínda a lectura, non decodificaba nada aínda, pedín por favor en 1º que mo aceptaran soamente na hora de ler, lle chamaban a hora de ler, e negáronse, pero solo, que vaia nada máis, tedes 20 minutos de lectura, sentase alí e está o contiño, que daquela facían con un conto e tal, non o aceptaron e eu non podía impoñelo.

#### **MANOLI 1.-**

Aí esta o problema, esa flexibilidade que os orientadores, por isi che dicía eu antes de ter máis identidade e poder, tendes que telo, creo que o orientador do centro, debe ter máis poder na hora de articular recursos e na hora de articular un modelo pedagóxico para os alumnos concretos de ese centro,

#### **MAR.-**

Pero, ¿quien le da ese poder?

FALAN TODAS

**ALEOE.-**

Nas súas funcións

**PT.-**

Es que yo creo que el modelo depende un poco de la formación que tenga el orientador en cuestión, porque hay modelos clínicos, que siguen tal cual el modelo clínico y otros que son más preventivos

**ALEOE.-**

E que hoxe en día o modelo de etiqueta non vale

**PT.-**

Pero hay gente que sigue trabajando así

**OP3.-**

Ya hay de todo

**PO1.-**

O personas que quieren que trabajes tú así

**OP3.-**

O personas

**PO1.-**

O sea, profesores que están en el centro, porque ellos te están solicitando informes y tu le solicitas otro tipo de trabajo y eso, cuando ellos tiene que colaborar, no pero el informe psicopedagógico tú lo tienes que hacer, es tu obligación, ellos no tienen ninguna obligación

**PT.-**

Pero hay gente que sigue trabajando por el modelo totalmente clínico, que tú sacas al alumno del aula y allí lo dejas, aparcado en las aulas de PT y cuando pase más hora mejor

**MAR.-**

Un par de cosas que no se si van por la línea que queráis decir, me ha dado la impresión que os pusieron en los centros y que fuisteis vosotras las que tuvisteis que crear el modelo

AFIRMACIÓN POR PARTE DE TODA LA MESA

**OP3.-**

Claro, concursamos y ahora eres orientadora te doy un curso en Bamio de tres días, toma el WISS, el BADI y ale para tu colegio y ahora habilidosa social tú te haces el modelo que quieras y ahí estás en un mundo de docentes sin ser docente y eso genera mucho mal rollito

**MAR.-**

Y ahora decís, para poder hacer todo lo que deberíamos hacer necesitaríamos que hubiera una concienciación del profesorado, pero eso se puede poner en el papel pero así no se logra, que la experiencia que tenéis vosotras, de alguna manera si vosotras no hubierais hecho la creación del modelo, no lo habría hecho nadie, eso es lo que estáis diciendo.

**OP3.-**

Por eso ella dice que cada un va por libre, claro, cada uno va por libre, y lo mas socorrido, lo que más quieren es el modelo clínico, por lo menos

**PT.-**

En este centro, y en todos los centros que he pasado, yo soy partidaria de entrar dentro de las aulas, por todos, entonces yo fui la que puse un poco yo no voy a entrar en las aulas, este año hay muchos niños y tengo dos Down, y claramente tengo que sacarlos del aula, pero en 1º de primaria me he negado a sacar niños del aula y en infantil también , y es ahí donde se puede hacer un poquito la prevención, si tu estas en infantil, trabajando con los niños de infantil, trabajas con todos, no trabajas solamente con los o tres que ves que

**OP2.-**

LA PT por ejemplo en mi colegio si va a infantil, pero si estas trabajando con un niño autista en infantil es muy difícil que puedas hacer algo por los demás, tienes que ver que casos. Luego es que me parece imposible, nosotros somos un grupo de trabajo y mas o menos opinamos igual, me parece imposible que haya gente orientadora que simplemente trabaje con el modelo clínico, porque además, nosotras hacemos, porque puedo decir nosotras, estás con la PT y la AL, haciendo los horarios, viendo a los alumnos que tienen necesidades, atendiéndolos, y una vez a la semana tenemos, y vosotras también, tenemos coordinación con la PT y AL, yo me reúno un día a la semana 1 hora, donde vamos a ver cómo va fulanito y citranito y que pasa con este

HABLAN TODAS A LA VEZ

**OP3.-**

Es un trabajo en equipo

**OP2.-**

Yo tengo, fíjate, pones en tu horario de orientadora, 1 hora, yo les pongo, 1 cada 15 días a cada tutor, que me cuesta hacer los horarios porque tiene que ser una hora libre, para que venga a hablar conmigo

HABALN TODAS ALA VEZ

**PO1.-**

En primaria no hay hora libre

**OP3.-**

Es en la guardia

**OP2.-**

No te puedes imaginar que tristeza cuando yo todos los años a final de curso yo vuelvo a repetir en el acta, por favor recordad que esta hora es para vosotros, yo no os obligo a venir, pero yo os agradezco que vengáis, aunque me digáis este grupo va fantástico, no hay ningún problema en el, porque a mi me gusta tener controlados todos los grupos

**OP4.-**

Yo si tengo que decir que a mi si me vienen,

**OP2.-**

En mi centro non, me pueden hablar en el recreo, en el pasillo, pero no te vienen a

HABLA TODAS A LA VEZ

**MAR.-**

Mercedes tu dices que si, que si te van

**OP4.-**

Si, no todos pero la mayoría si,

**OP2.-**

A mí al revés una minoría que si y una mayoría que no

**OP4.-**

Aparte de hablar de los niños de NEE, hablamos de la tutoría en general, mira tengo un niño aquí, ¿quieres que intervenga?

**OP3.-**

Yo asisto a las reuniones de evaluación y veo que ahí el orientador, pues, estamos siempre salvando y atendiendo a los casos más, ahora mismo que estamos en reuniones de evaluación, estas siempre tanto la PT, la AL como yo, pues un poco, apoyando a esos niños, explicando las circunstancias familiares, y yo bueno creo que, ahí estamos. Yo lo que quería decir antes con respecto a los modelos, es que cuando yo a principio de curso, todos los inicios de curso, hay una reunión de acogida a los papas y niños de 3 añitos, pues un poco, hay varias figuras, el director les da la bienvenida, la orientadora también habla en este caso, un poco les explico lo que es el departamento de orientación en el centro, bueno pues os puedo decir después de esa explicación sencillita, donde también les doy un díptico con las 4 funciones de apoyo a familias, ta, ta, pues cuando empieza el curso, empiezan a pasar por el despacho, mira es que mi niño no me obedece, sabes que ellos lo que demandan y lo que quieren, y el profesorado no tanto, no tanto porque se da cuenta de que, por ejemplo en mi cole, empezamos con los talleres de lenguaje desde los 3 añitos y tal, no es uno en concreto, si no que hay talleres y tal, pero los papas, yo os juro que me paso el primer trimestre, atendiendo, mira me este niño no me obedece, todo totalmente clínico, por eso yo cuando veo que no es una tontería, que si es algo más gordo si que le mandaría a psicóloga más clínica o a psiquiatra, por eso yo creo que nosotras deberíamos mejorar como orientadores, nuestra labor no es para nada clínica, yo así lo veo y lo entiendo, si no que al revés, desde el

inicio, de 3 añitos, empezar a trabajar PT y AL, la PT y AL, entrando en lo que sería infantil, y yo en mi cole si que entran PT y AL, en 3 añitos, 4 y 5, también para que los vayan conociendo y luego entren en 1º, cuando sea la primaria, para que todo eso vaya de una forma más natural, ese apoyo y los padres también lo entiendan como una forma más natural, lo mismo que hay altas y bajas, pues cuando se necesitan, no es algo permanente. Claro eso fue a lo largo de muchos años, estamos hablando hace 8 años, claro, las miserias, aventuras y desventuras fueron para escribir libros, por que los 12 que estábamos allí, que nos reuníamos en la Coruña, lo que decíamos, bueno ERA TERAPIA, nos reuníamos, oye es que tengo un niños, yo es que no se que, yo es que mi director, tal y cual,

**MAR.-**

¿Desde cuando os lleváis reuniendo?

**OP3.-**

Desde el 99

**ALEOE.-**

10 -12 años

**NEVES.-**

Mirade!,

**OP3.-**

Pero sin apoyo, ¡perdón! Sin apoyo de la administración ni nadie, nosotras solitas diciéndoles a nuestros directores que nos crean que estamos de 12 a 14 en el Fernández Latorre,

**OP2.-**

Empezamos reuniéndonos en cafetería, por las tardes, Lugo dijimos, como es una vez al mes

**OP3.-**

Y rotando cada vez en cada colegio para que esa reunión sea real

**NEVES.-**

Incidindo un pouco no papel do profesorado, que de todas maneiras xa fostes destacando algunhas cousas, se houbo cambios na vosa experiencia dende que estades no departamento de orientación , se observades cambios, rexeitamento a figura, evolucionouse positivamente, se teñen actitudes máis positivas, observástedes algo de isto?

**OP4.-**

Al principio había una reticencia, era una figura nueva y que tuvo que tener no mano izquierda, si no unas cuantas, por que hay tutores que les cuesta mucho que vayas al aula, se sienten muy observados, si vas al aula a preguntar allí, o a observar a un niños, bueno eso poco a poco, cuando ya te conocen se ha ido suavizando la cosa, no quiere decir que, realmente ha sido una labor, yo estoy en un colegio, pues , de 450 niños, con preferencia para motóricos, en motóricos entra un poco, un cajón desastre, niños con deficiencia mental profunda, ahora tenemos pocos pero muy complicado, pero que



realmente, la labor fue muy dura, porque en aquel momento no había ni siquiera adaptaciones curriculares hechas, y por supuesto puestas en marcha, hemos sido nosotros los que hemos empezado a concienciar a la gente, que eso de la adaptación no era nada tan complicado ni tan difícil, y de hecho, yo las adaptaciones lo he dicho siempre, las que hemos hecho boletines especiales, las que hemos hecho evaluaciones especiales para adaptación curricular, todo el tema de adaptación curricular, de inaugurarlas y del seguimiento, en mi colegio, y hablo del mío que realmente tiene bastantes, porque es un colegio más complicado que otros, que realmente ha sido labor del orientador y todo lo que es coordinación con los equipos externos, nosotros hemos tenido muy buena relación con el materno, con el equipo del Doctor Taibo, incluso han venido al centro, la profesora que estaba en motóricos, que ya estaba en el centro antes de que yo estuviese, me dice siempre, esto es una maravilla, los del materno vinieron, lo comparaba con lo que tenían antes, en ese sentido el colegio se ha abierto mucho a los equipos externos, quiero decir tenemos relación con psicólogos que atienden a los niños, con gabinetes, con, que eso es un trabajo que llevamos nosotros y que realmente a mi por lo menos me ocupa muchísimo tiempo, que es necesario, es gratificante, pero, lo que quiero decir es que la labor del orientador es tan amplia realmente, que yo siempre digo, yo siempre lo pongo en el Plan de Orientación, en la memoria, que me gustaría hacer más labor preventiva, en el sentido de programas, que yo propongo desde mi departamento y que no me hacen caso a veces, aparte porque yo muchas veces me pierdo, entre comillas, en atender a un montón de causas que me vienen y que tengo que, entonces labor de prevención siempre se hace, de otro tipo, ahora nosotros estamos con estimulación de lenguaje en 5 años desde hace tiempo, eso sí que los estamos haciendo, pero claro nosotros tenemos 2 profesoras de AL,

HABLAN TODAS A LA VEZ

**MAR.-**

En el grupo de tutores que tuvimos la semana pasada, todos valoraban de una manera muy positiva la labor de orientación

EXTRAÑAMIENTO POR PARTE DE LAS ORIENTADORAS DE LA MESA

**MAR.-**

Decían que había profesionales y profesionales, pero que la labor que se estaba haciendo era absolutamente necesaria, y lo que decían era la ratio, que un poco habéis dicho vosotras.

**OP4.-**

Es que no se tiene en cuenta, nosotros somos un colegio especial y para nada se tiene en cuenta

**MAR.-**

Demasiados estudiantes en su labor como tutoras. De demasiados niños, de atender a demasiados niños para poder hacer cosas, como las que estáis diciendo de prevención

**MANULEA 2.-**

Y hay orientadores que atienden a dos centros,

**ALEOE.-**

Con respecto a los profesores de Al, los profesores de AL, para los centros son esenciales

**MAR.-**

De eso se quejaban

**ALEOE.-**

Yo tengo centros de Al este año, que yo me pongo a llorar, es decir, hay centros de línea 2, que ya ( ) y peleo Mercedes para que les pusieran un AL, yo sigo con la misma, y que no tienen ni siquiera itinerante, centros de línea 2, ya no de línea 1

**PO1.-**

A nosotros nos están llegando, como os comentaba, nuestro centro como es un centro de educación especial, pues está funcionando como centros de recursos, según decía la orden, entonces claro ( ), por las tarde atendemos a niños que tienen problemas de audición y lenguaje de otros centros, aunque algún inspector dice para que sirve eso, que como por la tarde, pues digo, sirve porque hay un montón de niños aún que no tienen AL, y aun lo dudan, pues no, yo te digo que Abegondo, no tiene AL,

**ALEOE.-**

Abegondo de línea 2 y no tiene AL, años luchando por ese centro

**PO1.-**

Años luchando, en Coruña, aún hay algunos que tienen a tiempo parcial el Al, y entonces tampoco dan hecho, porque o tiene un AL a tiempo total. Y después también el tema de niños, pues por ejemplo con sordera, en este caso que es lo que nos influye a nosotros, niños que están, por ejemplo ahora mismo, hoy estuve hablando con uno de Vimianzo, un niño, que se va a implantar, aunque tienen Al, la Al de Vimianzo, el implante nuclear pues la verdad no tiene ni idea, entonces tiene que venir a Coruña, encima en Coruña, el servicio de sanidad está atope, entonces nos derivan a nosotros algunos para la rehabilitación del implante y tal, y no damos hecho, porque tenemos lista de espera, cuando no damos hecho es que no hay los suficientes AL en los centros, entonces estamos también colapsando el centro de recursos. Y otro tema hablando de la prevención que no me quería ir sin decirlo, es que nosotros llevamos luchando hablando con el delegado, con la consellería, sobre el tema de atención temprana. Yo se que hay comunidades donde la atención temprana la lleva educación, aquí en Galicia no, entonces tenemos bastante problema, porque a nosotros se nos presentan niños, sobre todo ahora, que se implantan con año, año y medio, niños que necesitan rehabilitación auditiva, que pienso que donde se tiene que hacer es un colegio, no tienen que ir a un hospital

**OP4.-**

Lo mismo pasa con los motóricos

**PO1.-**

Entonces, y que oficialmente no podemos atenderlo, en la práctica nos dicen en la concedería, ah lo estáis haciendo muy bien, si, si, y digo si pero que da la casualidad, que lo estamos haciendo muy bien, pero no tenemos a veces la infraestructura que necesitamos y aun por encima te puede caer algún problema, di tú que normalmente estos niños siempre vienen con los padres, pero tú imagínate que en algún momento pasa algo a ese niño, tú ahí no tienes ninguna cobertura legal, porque oficialmente, esos

niños no pueden estar escolarizados ahí, en régimen de ambulatorio como viene, entonces estamos intentando, lo que yo quería comentar, también por lo que decíais vosotros, de hacer algún convenio, algún concierto, hemos hablado, primero con un delegado, después cambiaron a otros y parece ser que es complicadísimo, y yo digo no sé que complicado es que entre los conselleiros se pongan de acuerdo, que hagan una comisión interinstitucional, donde estén los de presidencia, que son los que llevan de 0 a 3 años, y un poco darnos una salida, en Navarra, por ejemplo los niños que tienen que rehabilitar se van directamente al centro de sordos, ya tiene un concierto entre el hospital y el colegio, y nosotros llevamos luchando por esto años, porque yo desde que estoy en el colegio de sordos que empecé con atención temprana y empecé en el 87 y ya teníamos niños de atención temprana que venían a primera hora y hoy es el día, que después de estar y de ir a la consellería, al principio teníamos reuniones trimestrales cuando empezamos como centro de recursos, después ya dijeron seguir que lo estáis haciendo muy bien y fin, no hay ni legislación sobre los centros de recursos, por que no hay absolutamente nada, queremos también una legislación sobre eso, la atención temprana está de esta manera, o sea sanidad es en principio quien tiene que llevar estos niños, pero ellos tampoco pueden llevarlos porque digamos que ellos tampoco tienen recursos,

**MAR.-**

Este es el centro de recursos, te refieres de atención

**PO1.-**

De atención

**ALEOE.-**

De atención al alumno

**MERCEDES 1.-**

Nosotros somos centro de recursos para audición y lenguaje, entonces por las tardes vienen niños, fuera de su horario escolar, pues niños que tienen desde disfonías, hasta niños que tienen retraso en el lenguaje, hasta niños sordos que están en otros centros y vienen a una rehabilitación específica del lenguaje, de todo tipo de alumnado, pero sobre todo con problemas del lenguaje, aunque tenemos algunos de trastorno de desarrollo y alumnos de otras patologías, síndrome de down, quiero decir, ahora mismo por la tarde tenemos 30, que son lo máximo, y aún están apareciendo, el niño de Vimianzo que se va a implantar, en el Materno lo desviaron para nosotros, pero a mi yo, de Vimianzo aquí venir todos los días, porque para mí la rehabilitación tendría que ser diaria, porque es un niño de tres años que se va a implantar y tal, pero eso claro, la familia será la que tendrá que decidir, si quiere venir, 1 día, 3 días, y estamos así, porque es lo que tú decías (refiriéndose a ALEOE), en vez de mandar allí la persona que tiene que ir a rehabilitar, mandan al niño, hemos tenido de Baio, hemos tenido de Ponteceso, que al final dejan de venir, porque para los niños es también un, llegan cansados, a veces ves que no hay

**MAR.-**

O sea que eso ha sido una respuesta de la administración de resolver un problema pero,

**PO1.-**

De esta manera que no, hay este centro de recursos que atiende a niños que no tienen AL en su centro o si lo tienen, tienen alumnos ya suficientes y no pueden atender, por ejemplo San Francisco Javier, ahora mismo de repente llama la inspectora que hay 20 alumnos a mayores que a ver si los atendemos nosotros, pero si nosotros tenemos sitio para dos como mucho,

HABLAN TODAS A LA VEZ

**PO1.-**

Es que el tema es que los problemas de lenguaje que aparecen, por lo años que estuve yo en el equipo de la Coruña, ¿que pasa?, que también hay muchos profesores de infantil que no hacen el trabajo que tienen que hacer

LE DAN LA RAZÓN LAS DEMÁS MIEMBROS DE LA MESA

**PO1.-**

Que en vez de trabajar la expresión oral, se dedican a hacer fichas, y lo único que quieren es que el niño acabe el librito de fichas, en el primer trimestre tienen que hacer todo, entonces que pasa que se dedican a hacer las fichas, no todos ¿eh? El lenguaje oral, ya se habla poco en casa, cada vez se habla menos, en el colegio te dedican a hacer fichas, ¿Cuándo hablan esos niños?

**ALEOE.-**

Yo ya digo, 3 años, no tiene nada que ver con 4.5, con 3 años, como mínimo 2 horas y media tenía que ser trabajo oral en clase, e non se fai, pero está dentro do curriculum, a área de comunicación en tres anos é hábitos ( ) e socialización, e nada más

**OP2.-**

Pero ti sabes que eso non so pasa con infantil, eso pasa cos de primaria

**ALEOE.-**

Pasa con todos

**NEVES.-**

E non tedes capacidade de incidir no profesorado?

AFIRMACIONES POSITIVAS POR PARTE DE LA MESA PERO TODAS A LA VEZ

**OP3.-**

Hay unos que se dejan más que otros

HABLAN TODAS A LA VEZ

**OP3:-**

Esas son las estrategias, la habilidad como orientadora, te llevas bien con dos, pues con eso dos a veces trabajas más, de PT, AL y otros dos, y empiezas a hacer cositas

**MAR.-**

¿Y los CEFORES os echan una mano?

**OP3.-**

Hacen cursos, esa es otra historia que estamos ahí,

**PO1.-**

Hay una reunión anual de orientadores

**OP3.-**

Ahora ya no

**PO1.-**

Hasta ahora había una, que es un sábado

HABLAN TODAS A LA VES

**NEVES.-**

Facemos un descansión e reorganizamos a discusión.

**NEVES.-**

Unha valoración do sistema actual de orientación, brevemente, porque eu creo que xa fostedes apuntando algo, tanto no que era a estrutura como o modelo de intervención, nas funcións e empezabades a falar do

**PO1.-**

De formación

**NEVES.-**

Do apoio que a administración lle presta aos equipos e que se concreta en algo moi importante que é o da formación,

**ALEOE.-**

Eu creo que por aí, intenta haber máis ligazón entre tódolos servizos, por exemplo a min este ano tocouse ir en colaboración co CEFORRE da Pobra, a dar unha charla a un grupo de orientadores de primaria, que despois tiña tamén profesores de AL, e foi moi frutífera unha tarde de traballo, verdade, elas, tiñan un grupo de traballo coma vós (referíndose o resto dos membros da mesa) pero en vez de ser a tan a longo tempo como tedes vos, se non era algo circunstancial e puntual que era un grupo de traballo. E creo que é moi positivo que eses grupos de traballo, que incluso, xente que ten máis experiencia, puidera tamén aportar mediante unha xornada, ou mediante grupos reducidos, aportar a experiencia do que fan para os que veñen, é dicir, para un intercambio de posta en marcha de por onde se pode funcionar, e incluso como dicía antes OP3, que serva tamén para descargar, bueno, falar dos casos entre eles, pero sobre todo, que ten máis que incidir é o CEFORRE por grupos de traballo, e, por grupos de traballo, e colaborar con todos os servizos, e que teñan en conta a xente con experiencia, que vaia a aportar. Porque eu, quedei ese día, era de 18:00 a 20:00, pero estivemos ata as 21:30, porque xorden moitas cousas para poder intercambiar, entón estivemos alí debatendo e incluso traballando, pois eu non o facía así, e ven outra, é importante darlle as vías, sobre todo de cara a avaliación da linguaxe, sobre todo que se sentían un pouquiño máis a hora de observar dificultades de linguaxe, e foi moi productivo e creo que de aí

ademais, xurdiu despois o boca a boca, e empezaron a haber chamadas non?, chamadas o equipo, pois mira por aquí, teño cun grupo contacto a través do correo electrónico e tamén a través de teléfono.

**NEVES.-**

E encanto a oferta de formación por exemplo, que despois se resolve o concurso de traslados, como valorades a formación que vos dan?

**OP2.-**

Non nos dan formación

**NEVES.-**

Non vos dan

O RESTO DA MESA AFIRMA O DITO POR OP2

**OP2.-**

Cando nos nombraron, estivemos 3 días en Baio, e saímos todos moi contentos, e o pasamos moi ben e tal, pero contactamos moi ben coa xente, eu saín moi contenta daquela primeira reunión, quedou insuficiente, foi pouca cousa. E recordo, acórdaste que estaba Domingo? (dille a OP3), prometéronos que o ano seguinte nos ían a volver a reunir, ata hoxe

FALAN TODAS A VEZ

**OP4.-**

Una jornada al año

**OP3.-**

Una jornada al año

**PO1.-**

Ahora están empezando, empezaron este año con orientadores, que tuve una reunión en el MUPEGA con los de la asociación, y estaban los orientadores, me dijeron, hay una reunión en la sala principal de orientadores, entonces fui a ver lo que había, era de los orientadores que salieron de este año, pero tienen que ir los sábados, 3 sábados seguidos, que están ahora, acabaran este que viene y es la formación que tienen

**PT.-**

La reunión era a principio de mes, no a principio de curso

HABLAN TODAS A LA VEZ

**MERCEDES.-**

El tema es que no hay una continuidad en esa formación, hay una reunión ya te digo anual, lo que hablábamos aquí, a lo mejor era fructífero hacer, pero no ya grupos de trabajo, dentro del propio centro, como lo que tu decías, si no grupos de trabajo entre los orientadores, no solo como hacían antes, que viene una persona y da una charla magistral, y todos muy bien muy bonito y tal, si no a lo mejor hacer grupos de trabajo entre los orientadores para intercambiar ideas, porque a veces no porque venga de fuera a hacer cosas, porque a mi me tiene pasado, gente que a lo mejor está aquí, pero como

viene otro a lo mejor de Barcelona, pues viene el de Barcelona, que a lo mejor aquí hay gente válida que puede aportar mucho más, entonces yo creo que el CEFOR, tenía un poco que controlar esas personas que hay por ahí, que tiene experiencias que contar, bueno poder hacer ese tipo de reuniones, entre los orientadores y un poco en plan de diálogo y un poco compartir experiencias, que sobre todo, nosotras estamos en Coruña, pero yo se de gente que está fuera que se encuentran muy solos, entonces no es lo mismo estar en Coruña que nos reunimos y tal que gente que está por ahí fuera y el día que viene no le llega para nada, entonces yo pienso que había que hacer una formación un poco más continua

**NEVES.-**

E máis de outro xeito, mais de intercambio de experiencias,

**ALEOE.-**

E máis experiencias, eu son máis partidaria de iso.

**NEVES.-**

Por que a oferta de formación que ten destinada a orientadores?

**MAR.-**

PT estaba

**PO1.-**

Una reunión al año

**OP4.-**

Pero hay los cursos

**PO1.-**

Bueno, después los cursos, pero la reunión de orientadores

**OP2.-**

Pero o ano pasado xa non a fixeron, ou polo menos a min non me convocaron

**OP4.-**

El año pasado no, yo el año pasado fui a un curso de educación emocional y era la única orientadora

**OP2.-**

Por exemplo ese tema, eu estaba interesadísima, eso de educación emocional, eu estaba interesadísima, e solicitamos moita xente, eu solicitei, e Mercedes entrou por enchufe, pero nada

FALAN TODAS A VEZ

**OP2.-**

Pero Gerardo prometeunos aos orientadores naquela reunión, acordádesvos?,

**OP3.-**

Nos lo prometio Gerardo, Mercedes

**OP2.-**

Nos prometió que iba haber otro curso

**MAR.-**

Viene Gerardo la semana que viene, ya le diremos

**NEVES.-**

PT quería decir algo

**PT.-**

Yo quería decir que el intercambio de experiencias es muy importante y siempre lo tenemos que hacer siempre fuera de horario y otra cosa que quería comentar es que la Xunta no aprovecha los recursos que tiene, por ejemplo yo tengo un master en autismo, jamás he trabajado en un centro con autismo, si me han mandado para un cole del fin del mundo, sin apenas NE, y como me pasa a mi supongo que le pasa a muchos docentes, que tenemos una formación y la Xunta no mira esa formación a la hora de hacer los concursos, no mira para nada la formación, tanto da que tengas el curso de peluquería Toñita, como lo hayan impartido ellos, como que tengas el mejor master, la mejor formación, lo importante es lo que ellos han impartido, sea bueno o sea malo, no la formación,

**PO1.-**

Nos pasa a nosotras con los perfiles, ahora non han venido en concurso definitivo, un si que estuvo un año con sordos, pero las otras dos, vienen como si dijéramos a jubilarse, vienen para la Coruña y ahí había plazas de AL, y lo que no puede ser es que un centro con niños que yo creo que necesitan una atención bastante, una formación por parte de los profesores, que venga gente ya que dices, que vienen ya para jubilarse y se acabó, entonces nosotros estamos haber de que manera, que saquen un perfil para los centros específicos, yo pienso que está claro

**PT.-**

Para todos en general

**PO1.-**

Con formación determinada y con muchas ganas de trabajar, y no se como se pede hacer

**PT.-**

El acceso por ejemplo a orientación de primaria, lo que decía que (pasaba en mi centro) que está pasando en muchos, hay una persona que no tiene ninguna experiencia, ocupan las plazas de orientación personas que no han trabajado en la vida ni de PT ni de AL, creo que sería fundamental que la persona que hace la orientación haya trabajado en un aula de PT y de AL, y que se haya enfrentado a los problemas del centro unos cuantos años, porque hay gente que no tiene ni idea ni han visto

**OP4.-**

Lo primero que tendrá que ser el licenciado en psicología, también

**PT.-**

Exactamente que sea licenciado en



**OP4.-**

Porque se supone que si vas hacer un informe y vas a utilizar

**MAR.-**

O alo mejor también la visión que decíais de prevención de aprendizaje, a lo mejor también se facilita, si vienes de docente, si no

**AFIRMACIÓN POR PARTE DE LA MESA A LO DICHO POR MAR**

**MAR.-**

Porque la orientación tiene que ver también con niños normales, digo yo

**HABLA TODA LA MESA**

**OP4.-**

Somos orientadores (no solo en los que tienen NE) si no en todo el colegio, así que yo ahí no estoy tan de acuerdo

**PT.-**

Yo sí, se atienden muchos casos de atención a la diversidad y tiene que ver con NE

**OP3.-**

Bueno, hacemos también unos programitas para todos, yo por ejemplo personalmente de la competencia de aprender a aprender, cositas que se las doy a los tutores para todos, es decir que no solo es los niños con NE, alguna cosota, pocas, pero si que hacemos,

**OP4.-**

Muchos de los niños que atendemos, no siempre la medida que se toma es

**AFIRMACIÓN POR PARTE DE LOS MIEMBROS DE LA MESA**

**OP4.-**

Intervengo con la familia, con servicios sociales, con 20.000 cosas que no solo

**OP2.-**

Y ahora en este momento, con la cantidad de problemas de tipo emocional, con familias desestructuradas, que viven en una situación totalmente deprivativa, bueno cantidad de problemas de ese tipo,

**ALEOE.-**

Para min o problema emocional, que hai 20-30 era moi descoñecido, de anos estou falando, o principio eu recordo, falar de problemas emocionais e parecía que estabas na lúa, e hoxe por sorte, dende fai uns anos estase tendo en conta, coma os problemas emocionais están incidindo tan gravemente na evolución da aprendizaxe, por eso lle dicía eu a Manoli, ese curso de actitud-, bueno de emoción, bueno de educación emocional, debería ser máis acotío, máis a cote, cos titores,

**OP2.-**

Pero cando eu vira este curso, faleino con Gerardo, pois pide formación en centro, e empecei a facer un listado de xente que se apuntara do centro, e dábannos a formación e

non din xuntado, que é o ideal, pois así como cho conto, a xente di que está sobrecargada.

**OP3.-**

Y es verdad

HABLAN TODAS A LA VEZ

**OP2.-**

E que xa non podo máis, non teño tempo, eu digo é verdade, hoxe en día fanse moitas saídas extraescolares e preparalas con unha unidade didáctica, pero tamén non están valorando que mentres está o profesor de inglés, tes 3 horiñas libres a semana para estar preparando cousas,

**OP3.-**

Hay más departamentos

**OP2.-**

Pero hai xente que ten horas libres, OP3, eu polo que vexo no meu centro, hai xente con horas libres

**OP3.-**

En mi centro no hay tantas, hay normalización, es que también depende, es muy relativo todo, hay muchas dinamizaciones y muchos equipos, y yo veo que la gente hace lo que puede, 18 niños ya llega mucho porque la diversidad es muy

**OP4.-**

¿18?, En mi colegio son 25, de todas maneras no se cambia la mentalidad de los profes tan fácilmente, yo por ejemplo hablando, yo ahora estoy haciendo el plan de convivencia, nosotros ya teníamos un plan de convivencia que habíamos elaborado para hacer dentro del aula, lo otro ya es y me he cansado tanto de explicar que se trataba que los niños tenían que hacer las normas, que luego lo valoraban más, hacer la asamblea de aula, ¿la asamblea de aula?, no tienen tiempo, pero si en la asamblea de aula se trabaja se trabaja expresión oral, se trabaja todo, si es importantísimo, es difícil

**PO1.-**

Quieren que hagan as fichas

**PO1.-**

En el contexto de Coruña, a lo mejor en otros sitios, la gente son más jóvenes, y nosotros somos más carrozas, es más difícil

**OP2.-**

Está llegando gente joven muy desganada

**ALEOE.-**

Por eso yo la actitud, por eso yo siempre digo a mi dame personas con actitud, después si quieren hacer más o tener más títulos bien, pero dame actitud, es decir, porque si yo entro por la puerta, vamos a ver yo tengo tres niños paralíticos, dos cuidadores en la

clase, tengo al profesor de apoyo, y me dice, ¿y si me falta una cuidadora que hago?, y si me falta la otra, y si te caes por la puerta y te cae un eso que hacemos

**PT.-**

Yo creo que en el medio rural, yo he trabajado en el medio rural y he visto mucha diferencia, con respecto al profesorado más cercano de Coruña, que en el medio rural hay más grupos de trabajo, están mucho más cargados de trabajo y trabajas fines de semana incluso, compartes experiencias con otros centros de alrededor, y todo el mundo a los grupos de trabajo se juntan, o para hacer puntos o por lo que sea, todo el mundo se apunta e intenta colaborar, los centros son más pequeños, sin embargo conforme te vas acercando a Coruña, o es que la gente nos asentamos,

**OP2.-**

Tienen otras opciones por la tarde, en la ciudad tienes muchas cosas que hacer

**OP3.-**

En las ciudades pequeñas también hay ofertas ¿eh?

**PT.-**

Yo trabajé, en la Picota, en Mazaricos y todos vivíamos en Santiago o en Coruña, sin embargo nos implicábamos más en el centro, y nos implicábamos muchísimo, y si había problemas con un niño que lo había que cambiar, no llamábamos a la madre, lo cambiábamos nosotros, y sin embargo conforme te acercas a lo urbano, yo no hago no se que, yo no hago no se cuanto

**OP3.-**

Aquí llamamos, bueno la gente se va quemando, y la gente va viendo, no sé, yo en mi centro, por ejemplo tengo gente en infantil que trabajan muy bien, o a mí me parece que trabaja muy bien, y el tema de cambiar es una pelea, que tocaste ahí, tocaste un ejemplo, pero bueno, hay gente que trabaja muy bien y se niega a cambiar a veces, son del barrio, las mamás están allí, si no trabajan

**OP4.-**

Hablando del tema de cambiar, yo en mi colegio tenemos cuidadoras porque tenemos niños motóricos, toda la lucha que hubo por saber cual era la función de las cuidadoras, que no estaba especificado en ningún sitio, a donde podían llegar y hasta que podían hacer, eso fue, tela, porque ahí claro, una de ellas te decían no hacemos esto, no cambiamos niños porque para ello debería haber otro tipo de personas, hasta que punto

RISAS DE TODA LA MESA PORQUE MAR DICE QUE TIENE UNA NIÑA EN INFANTIL, CON RESPETO A LO DE CAMBIAR O NO.

**OP4.-**

Teniendo cuidadora los niños, que tengan que llamar a los padres pues no lo entienden, claro,

**PO1.-**

O como he visto yo en centros, que un cuidador, que el cuidador que solo es para este niño motórico, y si hay otro niño con necesidades, como no es fulanita el no tiene que

atenderlo y nosotros desde el equipo estamos cansados de ir a explicarle que si, que el cuidador no es solo para fulanito, es un cuidador para el centro.

**OP4.-**

¿Para todos?

**PO1.-**

Si, si, si, que no es solo para este niño, que si hay algún niño con problemas, que si tienes que llevarlo al baño y tal si

**OP4.-**

Me refiero a un niño de infantil que se haga pis no, otra cosa es cuando un niño se cae, en silla de ruedas, eso sí, pero hablamos de educación infantil, nosotros tenemos 3 cuidadoras y tenemos que llamar a los padres si un niños se hace pis, porque eso no entra dentro de sus funciones, hablo del resto de los niños

**PT.-**

Solo era un ejemplo el que puse,

**OP3.-**

Ya, pues ya ves lo que da, es un tema muy, muy polémico, tremendamente

**OP4.-**

Tampoco la administración, nunca ha sido capaz de clarificar esas cosas, porque tenemos que estar devanándonos los sesos, poniéndonos en contra, no lo digo por nada que en mi colegio hay gente maja, cuando podían haber clarificado las cosas desde un principio.

**ALEOE.-**

Siempre tiene que ver necesidades de los alumnos y recursos que se aportan para el centro y que aparezca detallado, humanos y materiales

**PT.-**

Este año ami centro vino una cuidadora y viene para dos niños, y no tiene ningún tipo de necesidad, pero viene con un informe del equipo son de infantil y viene para eso dos niños, bueno es una chica que hace de todo pero

**ALEOE.-**

Porque está estipulado así, que tiene que ser nominal, los recursos tiene que ser nominales,

**OP3.-**

Tengo una de apoyo a compensatoria a la etnia gitana y resulta que la etnia de mi barrio está muy integradita, son los de allí los de los barracones y son como muy común para ellos, y no hay necesidades y yo tengo un apoyo a la etnia, quiero decir es que los recursos

**PO1.-**

En cambio hay gente que no tiene apoyo

## OP2, SE CABREA PORQUE ELLA NO TIENE EL APOYO Y LO NECESITA

### PT.-

Es que yo necesitaba para otra niña que

### OP3.-

Y yo a quien se lo digo, al inspector. ¡Oye! Mis gitanos son muy listos y muy guapos todos. Pero no tengo necesidad, pero ahí está, y claro que trabajamos porque ya que estás no les viene mal todo el tema del lenguaje a los niños de la etnia les vine bien.

### OP2.-

Pero a lo mejor eso, la persona que dirige este que es Carmela,

### OP3.-

No hacen caso

### OP2.-

En mi centro tenemos todos los del puente pasaje, que ya conocéis las características de los niños del asentamiento del Pasaje ¿no?, son niños portugueses, ben coñeces como funcionan. Pois as necesidades xa vos podedes imaxinar, son portugueses case todos, viven en roulots, ou nas antigas conserveiras que hai alí, todos veñen o meu centro, todos, hai unha chea de eles, a aparte de iso temos outros moi parecidos, que viven pola zona de Monelos, que viven en verdadeiras chabolas, e tiñamos unha de compensatoria a tempo total, pois este ano puxéranola a media xornada, e ti me estas dicindo que non a necesitas ( referíndose a OP3) mándama a mín.

### OP3.-

Yo la tengo a tiempo parcial pero los niños míos

### MAR.-

¿La última ronda? (mirando para Neves)

### NEVES.-

Nos queda concretar algunhas cousas, porque como foron saíndo moitas cousas. Entón moitas cousas foron saíndo, por exemplo do que era as problemáticas ou factores que obstaculizan tanto o funcionamento do departamento, dos equipos, como da titoría, entón que vaiades apuntando algún máis dos que dixestes, porque xa se foron dicindo algúns

### OP3.-

Equipos directivos, profesores

### OP4.-

Una cosa un poco prosaica que es lo del dinero, que ya lo habíamos hablado (mirando para OP2) que para el departamento de orientación venga un poco delimitado lo que es para orientación, a mí a veces me dan un dinero, que yo solo, si tengo que compara una prueba, a mi no me da suficiente, soy yo como orientadora y tengo 4 personas, 2 PT, 2 AL, yo creo

### ALEOE.-

Non ven especificado?

**OP3.-**

No, no viene especificado

**OP4.-**

Yo creo que tiene que estar especificado, no que la directora tenga que decidir, si no que venga especificado, por número de unidades, o incluso una dotación mayor, a los colegios que somos preferentes por ejemplo de motóricos, porque siempre hay una serie de material que tenemos que comprar

**OP2.-**

Pero iso dos recursos tanto económicos como humanos, eu penso que a min non me parece xusto de acordo coa ratio de número de alumnado, se non que hai que ver os problemas que hai en cada centro, pode haber centros que teñen menos alumnos pero hai moitas máis necesidades. E con respecto o que di Mercedes, que xa o tiñamos falado moita veces, estamos dependendo un pouco, xa o manifestamos, fixemos unha petición a Consellería, dependendo un pouco do que queira a dirección, eu sinto mal cada vez que vou, mira! Necesito mercar un test de tal, ¿podo gastar 80 €?, mira!, bueno non sei, e que me sinto fatal e que parece que estou pedindo para min, para ir tomar unha merenda

**PO1.-**

Hai diferenza cos de secundaria

AFIRMA TODA A MESA

**PO1.-**

Os de secundaria reciben eles directamente , eu son de secundaria , pero estou en primaria

**OP3.-**

Y mucho más dinero, bu!

**PO1.-**

A min pásame coma vós, como se fora de primaria, pero o IES de ó lado, o Otero Pedrayo, din pero ti, si pero eu son de primaria, pero eles reciben, a aparte ven nominalmente, departamento de orientación, e reciben varias partidas ao ano, e é para o departamento de orientación

**OP2.-**

Ven especificado

**PO1.-**

Entón, nós parece ser que hai uns cartos que non sei porque non, non queren especificar que eses cartos son para o departamento, o tema é que aos centros están a chegar moitísimos cartos, non sei nos normais, pero no noso, chegan continuamente cartos, pero claro veñen para o centro, e o director fai que é o que manexa o tema dos cartos, en cambio para o departamento tes que ir ti, o que dis ti ( referíndose a OP2) si queres unha proba que vale un montón de cartos non te chega

**OP2.-**

Eu creo que o funcionamento do departamento de orientación, dificultao máis a falta de recursos humanos que económicos, por suposto iso está clarísimo.

**AFIRMACIÓN DE TODA A MESA**

**OP2.-**

Incluso o outros día, cando me pasastes isto, estaba eu pensando sobre este tema, eu como en educación infantil estou tan perdida, porque non hai xente, non teño para mandar a estimulación de linguaxe alí, e as titoras non -, dixeran eu, pero vamos a ver no meu centro mandaron unha 2ª de apoio a infantil, e no meu centro hai 6 unidades de infantil, e teñan unha profesora de apoio, e agora veu unha 2ª e de repente dixeran, teño que preguntar ¿que fan esas 2 de apoio?, pero de verdade ¿que é o que fan?, pero se hai un centro con base 2 ¿por que non se esixe que unha delas sexa por exemplo especialista en audición e linguaxe?

**ALEOE.-**

Iso é, eu quero

**OP2.-**

Non vai a gañar máis ca outras, ¿por que non se pide?, de repente encendeúseme unha luz, pois eu vou a dicirlle isto a inspección a ver que pasa. Seguro que non me fan caso ningún pero polo menos

**FALAN TODAS A VEZ SOBRE O TEMA**

**OP3.-**

Es que esos perfiles, es para que libre la de

**OP2.-**

Xa o sei, pero mira poden librar igual, mentres queda a de AL, poden estar dándolle estimulación da linguaxe en lugar de estarlle dando psicomotricidade

**PT.-**

Esos apoyos en un principio tendrían que estar dentro del aula, con la profe, no para que libren

**OP2.-**

Xa sei, xa o sei, e certo, e a maioría das veces están pero outras veces, saen 15-20 minutos,

**ALEOE.-**

( pero non deben)

**OP2.-**

Eu sei que legalmente non poden saír da aula cando teñen o apoio

**MAR.-**

Aclararnos una cosa, ¿las profesoras de apoyo como llegan a ser de apoyo?

**PT.-**

Por cada 3 unidades hay una de apoyo

**MAR.-**

¿Viene en la lista de infantil?

**MARÍA.-**

Pasaron su oposición, su concurso,

**PT.-**

Si, si, son profesoras de infantil

**MAR.-**

No siempre, Toñi que estuvo en el grupo de tutores estuvo el curso pasado, de apoyo en educación infantil, y ella no tiene titulación de infantil

**OP2.-**

¿Estaría provisional?

**MAR.-**

Si

**OP2.-**

Sería provisional

**PT.-**

Si es provisional, pero si es definitiva tiene que ser de infantil

**OP3.-**

O en mi centro que hay 4 definitivas una de ellas es de apoyo, un poco se ponen de acuerdo

**PT.-**

Claro, a lo mejor hay 4 de infantil y 1 es de apoyo y se van rotando

**OP2.-**

Por exemplo este ano no meu centro, propuxéronlle as que levaban máis tempo a labor de apoio en vez de ser titoras dunha aula, e efectivamente unha das persoas que está de apoio, é unha das mais antigas do centro, pero preferiu facer a labor de apoio.

**MAR.-**

Y luego lo que sugerís es que una de las de apoyo fuera especialista de audición y lenguaje

**OP2.-**

Eu prefería , iría moi ben

**PO1.-**

E que nalgúns centros, comentamos que están desaparecendo os especialistas de AL, os que estaba a tempo total, agora están compartindo centro. O ano pasado había centros que teñan un AL, e este ano había 1 AL para 2 centros



**OP2.-**

Houbo recortes

**PO1.-**

E de orientadores igual,

**ALEOE.-**

Por ese motivo eu agora estou a elaborar, unha fichiña simple, para ter o censo provincial con alumnos con dificultades en audición e linguaxe e nº de profesores de cada centro, que vou a remitir por correo electrónico a cada centro, para ó menos

**PO1.-**

Levámolo facendo moitos anos

**OP2.-**

¿Ti sabes outra cousa que se me está ocorrendo que dificulta? Non é o meu caso pero tal, eu vexou no centro que estou adscrita, no instituto, de repente a persoa do instituto que era a orientadora de repente pasou a directora, asumiu a dirección, entonces mentres que é directora, supoño que tardan en darlle a praza , non estou en absoluto de acordo, ten que definirse, así cada ano unha nova orientadora, unha nova orientadora, iso é un incordio total para o coñecemento, cada ano, a coñecer de novo os alumnos, e hai outros caso o director do Anxo da Garda, nomeárono para María Pita, e en María Pita dende que se xubilou Marina, cada ano unha rapaza distinta,

**PO1.-**

Iso pasa con todos os centros, cando vas polos centros vas un ano e lle explicas como ten que traballar e preparalo e para o ano seguinte, vas a ese mesmo centro, lévao outro e tes que volver a repetir todo , entonces estas preparando a xente ( continuamente), entonces o que ti dicías, ti es especialista en autismo (referíndose a PT), unha persoa que non ten nin idea de autismo ten que estar traballando desde 0, é o de sempre o dos perfiles

**OP2.-**

Todos son atrancos

**PO1.-**

É un Al por cada 3 unidades, pero non é así, un AL se é necesario, non porque haxa 10 unidades, ao mellor hai 10 unidades e non fai falla o AL,

**FALAN TODAS**

**ALEOE.-**

E non sería tanto traballo, con un escrito do director, as nosas necesidades son estas e or recursos que necesitamos estes

**OP2.-**

Os recursos pásache como cando fas o informe de escolarización, para coma un neno do meu centro un autista, bueno tiñamos outro, bueno era trastorno xeneralizado, e

pídenme informe de escolarización, agora non dictamen, e explique tal, que recursos necesita para a integración de este alumno eu centro?, entón poño primeira, coidador que xa o tiña no anterior centro, mais unha nova PT, mandeilles un informe exhaustivo cos horarios das 2 PT que tiña eu, explicando para o próximo curso van a ser 3 de 6, pero isto pasarían a ocupar fulanito de tal que está en lista de espera, exhaustivo, de verdade non sei cantos folios, entonces ti planteaste, eu é aí cando s;me sinto frustradísima, para que fago eu un informe de escolarización?, para que digo eu que preciso mais recursos se despois non mo van a ter en conta, facer un papel?, que me deixen facer outra cousa mentres tanto, iso frústrame moitísimo.

**MAR.-**

¿Y la decisión de quien depende?

TODAS A LA VEZ

¡De la inspección!

**OP3.-**

Viene el inspector de turno a tu centro y te dice, el niño es de vuestro centro, y el centro que ponga los recursos necesarios para atender el niño, bien vale, de acuerdo es verdad el niño es de nuestro centro y es una buena filosofía, el niño e es nuestro centro, lo tenemos que hacer, pero no nos llegan

**NEVES.-**

Estades adscritas a centros de secundaria?

AFIRMACIÓN POR PARTE DA MESA

**NEVES.-**

E cal e a relación por parte dos orientadores?, facedes actividades conxuntas?, como as valorades?

**OP2.-**

Eu penso que se podían facer máis cousas en común, eu teño 3 reunión normalmente o ano, co centro o que estou adscrito

**OP3.-**

Eso es prescriptivo, es oficial,

**OP2.-**

Pero hai coles que non o fan, pero hai centros, institutos que non convocan as orientadoras de primaria as reunións

**OP3.-**

A min no me convocan

**OP2.-**

Eu vou as tres, e logo relación?. A típica de pasar os informes, mira moitas veces te chaman, mira este que me dixeches que tal, que non funciona, aínda fai uns días, veu

unha nai, dun cativo que está alí, pensando que, non mira vaite a falar coa orientadora de alí. Organizamos a xornada de acollida, iso si, vamos un día alí cos alumnos, das unha charla os pais dos alumnos e despois eu diría que non máis. Eu por exemplo, este día que tivemos a 1ª reunión, propúxenlles alí, porque eu estou moi interesada, propúxenllo tamén o CEFOR, non sei non debe ser posible, eu estou moi interesada en que viñera a dar unha charla Isabel Orjades, eu teño 3 ou 4 nenos con déficit de atención e hiperactividade no meu centro, entón para min o libro de Isabel Orjades, sempre o teño enriba da mesa, porque me encanta como, ademais como el foi unha nena hiperactiva eu xa escoitei unha vez

**PT.-**

No que yo tengo como uno 30 con déficit de atención

**OP2.-**

Bueno, pero esos son os que che digo eu que poden ter déficit

**PT.-**

Moitos si

**OP2.-**

Eu teño diagnosticado por psicólogos do materno, os que teño están diagnosticados. Claro iso custa uns cartos, entonces falei con Gerardo, bueno e que eu non sei, fala coa orientadora de Monelos, que teñen uns cartos de non sei que cousa, falei con eles, no no que vamos a traer a Armas, pero que ten que ver con Isabel Orjades, se é distinto, entonces como sigo con esa idea, e como no colexio eu penso que hai xente interesada en escoitala, porque a parte dos nenos hiperactivos todas as normas, serven perfectas para calquer neno con problemas de conduta, hai uns principios, non o coñeces?, dígovos de verdade, se llama

**OP3.-**

Es que tiene varios

**OP2.-**

Pero yo digo, el que es hiperactividad y déficit de atención

**OP3.-**

Tiene uno para los padres

**OP2.-**

É moi descritiva,

**OP3.-**

Es de muy fácil lectura

HABLAN TODAS A LA VEZ

**NEVES.-**

Aquí en todo caso o que favorece é o seguimento do alumnado,

AFIRMACIÓN POSITIVA POR PARTE DE TODA A MESA

**OP2.-**

Este día, que me fun polo Picos de Úbeda, díxenlles que mira traemos a Isabel Orjades, axudádesme a pagar isto, falei tamén. Eu que teño moi boa relación, e estou moi contenta, como funcionan os servizos sociais, concretamente a educadora social, do centro que me corresponde a min do centro cívico de Monelos,

**MARÍA.-**

É estupenda, a coñezo

**OP2.-**

Eu con Chus, estou encantada, entendémonos moi ben, moi ben,

**MARÍA.-**

E se mete moito nos centros educativos

**OP2.-**

Pero moi ben

FALAN A VE OP4 E OP2

[ **OP4.-**

Nosotros también con la del Castrillón]

[**OP2.-**

Temos unha reunión mensual, agora estivo en Perú] entón de verdade eu teño que dicir que encantadísima, levamos ó día todos os casos dos cativos, fantástico, gústalle moito esa labor de coñecer que é o que pasa con esta familia, pois mírame isto, moi ben, en resúmen comenteillo tamén a ela, mira Chus tal, pois a ver si entre todos eu tamén che axudo, porque facemos a charla no centro cívico, e así metemos a máis xente. E cheguei o instituto e comenteino na reunión con Pilar, e que nos estamos moi decepcionados e que o ano pasado trouxemos a Armas e non veu case ninguén, non sei ti organiza e despois xa veremos

**OP3.-**

Yo este año, no se vosotros pero si que por primera vez, en la relación, hablando con la relación de los institutos, si que fuimos con la profe de PT en este caso con los profes y tutores de 6º y los nuevos profesores, tutores que les están dando clase de 6º de los niños que van de nuestro colegio. Es el primer año, que había salido una normativa por el mes de mayo o algo así, no recuerdo la normativa, yo estoy adscrita a Zalaeta, fuimos allí, la profe de PT, las profesoras-tutoras y estuvimos un poco intercambiando información, a ver este niño que pasa, su familia, sus hábitos, sus costumbres y tal, bueno allí apuntaron y bueno fue la primera vez que se hizo este año, y yo creo que eso fue un avance más en la coordinación

**OP2.-**

Pero eu fágoo sempre

**OP3.-**

Yo no lo hacía

FALAN TODAS A VEZ SOBRE ESTE TEMA

**PO1.-**

Eu no noso centro temos bastante, de feito teño unha reunión semanal coa orientadora do instituto, porque nos temos nenos facendo ESO, entonces a integración van a varias asiganturas o instituto, a plástica, tecnoloxía, educación física van todos os da secundaria ó instituto. Entonces sempre temos, primeiro a que dicíamos a de principio de curso, de acollida, que van a ver o centro, os outros nenos e tal, e logo soemos ter reunión coa orientadora, non a veces cos titores, moitas veces non os ven ós nenos e logo cos profesores que lles dan clase, que son eses tres que dixen, un pouco para informarlles sobre os nenos e temos unha reunión sistemática todos os xoves coa orientadora do instituto e tamén có colexio de ao lado, que é o María Pita, que ten nenos de primaria integrados, entonces como temos como si dixeramos varios centros de alrededor, tamén o de Manolí ( referíndose a OP2) que temos integración total, María Pita combinada, pois entonces de vez en cando, quixera reunirme sistematicamente, pero non podó

**OP2.-**

É imposible

**PO1.-**

Porque non che dan as horas,

**NEVES.-**

Seguimos avanzando, de esta última pregunta que había, en propostas de mellora, tamén xa foron saíndo moitas ao mesmo tempo que se ía falando dos problemas, pois tamén xa se ían suxerindo propostas, non sei se tedes algunha mais que apuntar, na que queredes incidir dunha maneira especial, para mellorar en xeral os servizos, tanto os EOES, como os departamentos de orientación de primaria, como a función titorial do profesorado,ou das funcións relativas aos outros especialistas

**MAR.-**

O la inspección, o la administración, o

**NEVES.-**

Claro

**OP2.-**

A min gustaríame que existira unha rede de equipos de orientación, EOE, pero que aí nesa rede, estivera tamén saúde mental, porque esa relación con saúde mental a min cústame moitísimo establecela, neste momento hai 6-7 nenos que están atendidos por psicólogos e psiquiatras de alí, pero é moi difícil, primeiro chamas, a música, espero que te paso, non está neste momento, non sei que, chama mañá, perdes cantidade de tempo

FALAN TODAS A VEZ

**OP2.-**

É moi dificultosa a relación que temos, non quere dicir que eles non colaboran, que colaboran, por suposto falas con eles e tamén te agradécenche que ti lles pasas información, e verdade que algunha vez solicitan algún informe que eu me nego a dar

porque a min non me mandan ningún informe, sinceramente, eu pedín varias veces informes de psicólogos e psiquiatras e non mandan informes, despois comprobei que quen o pedira era a enfermeira que fai o historial, que se está extralimitando un pouco nas funcións, porque eu mandei a un cativo que cumpría todas as normas de hiperactividade e chegou alí, unha persoa que está alí pero é enfermeira, nada que este cativo non é hiperactivo, e eu buscando, chamei mira que é fulanita de tal?, é unha psicóloga?, no

**OP4.-**

Os país a confundían, una madre me dijo una psicóloga

**OP2.-**

Os pais pensaban que era unha psicóloga que lles dixera que o cativo non era hiperactivo, entonces eu penso que debería existir unha relación [máis fluída]

**PO1.-**

[Máis fluída de máis colaboración]

**OP2.-**

Eu creo que iso sería lago que nos axudaría moito porque de verdade, que hai casiños, que eu me sinto que eu non podo levalos para diagnosticalos ( eu apórtolles información e eles apórtanme a min e fantástico) pero costa moito, e cos equipos tamén está custando moito, porque tamén chamas,xa sei que cando solicitas a intervención mandas o informe e aí está, teñen moito traballo, non poden vir cando queren, pero logo que é unha cousa puntual que lles queres comentar, tamén podes pasar toda mañá, do día que lle toca, o outro día para falar con Pedro, toda a mañá comunicando, comunicando, fun alí, estaba con unha entrevista, estiven 1:30 e volvinme para o colexio sen falar con el, están agobiados,

**OP4.-**

Y en vez de ir a mejor va a peor, porque yo con los de mi colegio, centro de motóricos, primero cuando estaba (Brandan) esto lo miro y los primeros tiempos venían a mi cole y yo no hacía papel, ahora últimamente, se supone que es un colegio que tiene, pues ahora

FALAN TODAS

**PO1.-**

Vai pasando de departamento, e quen leva o recurso, faise eterno

**ALEOE.-**

Eu quero falar a favor do equipo, tamén quero dicir, que están aumentando cada ano máis casos de deficiencia mental, entón os casos de deficiencia mental, entran a turno xeral, entón deficiencia mental non hai especialidade dentro do equipo, porque suponse “que iso está abordado e levado a cabo polos orientadores”, en principio é así, e cada ano aumentan máis os casos de deficiencia mental, e claro si tes que atender os casos de turno xeral, xa é tempo que se perde para casos ( preferentes)

**OP4.-**

Pero es, yo creo que hay que aumentar el número, que es lo que estamos diciendo

**ALEOE.-**

O equipo de Coruña leva pedindo a especialidade de educación especial, de tódalas reunións de equipos que temos de orientación de Galicia,

**PO1.-**

Igual que outro para a especialidade de conduta

**ALEOE.-**

Onde máis de pediu de deficiencia mental e non a crean entonces, é un problema porque o ano pasado o total de solicitudes ano, de deficiencia, de turno xeral, equiparou a un de especialidade, xa se chegou entre 80 e 100, e claro é mi difícil. En AL, e que ao que me dedico, eu teño desde o que é, o que dixo Manoli, que me piden esa me ten que chegar, ata o neno que acaba de chegar a 3 anos, ou 2 meses, xa me chega, claro, a todos, cuando aínda non houbo unha atención de intervención previa por parte do departamento de orientación, non pode chegar ao equipo, aínda que sexa a especialidade de AL nun primeiro ano, esa labor de información que tamén poño a miña parte de culpa, eu quero que a partir de ese censo que estou a elaborar un pouco chegar información de contacto cos orientadores de primaria, que son os que teñen que elaborar en primeira instancia a dificultade de linguaxe y estar en contacto con eles para saber si contan ou non contan con especialista de AL e despois ata que punto pódese abordar no centro esa intervención de linguaxe, para facilitar que a miña axuda chega o máis axiña posible, porque eu estoume sentido, non frustrada, pero que estar ó día con todas as demandas, entonces o día 6, pois claro non tiven máis remedio que parar para ir a operarme de esa man, porque me dixo o médico non podes continuar así, atendín todo ata o día 6, claro mes e medio, tan pronto que dixo poder ir, e xa fun o día seguinte, e de feito estoume perxudicando porque levo 2 días que me saíu unha pequena infección na esquina, pero bueno, e agora xa teño 20 ( refírese a peticións) na mesa.

**PO1.-**

E enriba non hai substitucións, en orientación non hai substitucións

FALAN TODAS A VEZ

**MAR.-**

Tampoco lo tiene la orientadora

**PO1.-**

Ahora sí, antes no

**OP2.-.**

Eu estiven de baixo e non mandaron

FALAN TODAS

**PO1.-**

Eu te digo que en secundaria está claro que si, porque te digo eu estiven, a veces son de secundaria e a veces de primaria, claro para as substitucións como eu son do grupo de secundaria, estiven 15 días, por un tema dunha úlcera, e si me puxeron, pero en primaria creo que non é así, e de feito porque se insistiu, como é un centro específico, temos

poucos alumnos teoricamente pero todos son especiais, máis os 30 que veñen pola tarde, que non son tan poucos, pero tivemos que estar, bueno a directora pedindo, porque en principio non mandaban, pero despois mandaron

**NEVES.-**

En primaria é máis complicado, porque co concurso de traslados non hai unha lista de onde tirar, o resto de profesores están traballando, en secundaria téñeno fácil pero en primaria

**PT.-**

En primaria igual, cualquier maestro de la lista el que le toque

**NEVES.-**

AH! calquera vale?

**PT.-**

En las listas provisionales de PT y AL, preferentemente, si se acaba la lista de PT y AL, pues

**PO1.-**

Otro tema, que eu creo que se debería reivindicar, ou polo menos eu revindico, e que debería haber un corpo único de orientadores,

**OP2.-**

Eu creo que estamos todos de acordo

**PO1.-**

O que non é normal é que haxa un como de primeiro orden e outros como de segundo orden, porque si ti tes especialidade de pedagogía, psicoloxía ou o que sexa, igual que un de secundaria, eu creo que sobre todo é un tema económico, que non compensa, non vale a pena economicamente porque terían que pagarlle máis do que lles están pagando os de primaria, non é normal que haxa coma dous, non?, orientadores de primaria e de secundaria, e cobras diferente aínda que teñen a mesma especialidade, haber estudado o mesmo

**NEVES.-**

É unha cuestión económica

**MAR.-**

Pero tienen mejores condiciones

**PO1.-**

Os de secundaria?

**MAR.-**

Si les ponen substituta



**PO1.-**

Páganlles máis, enriba lles mandan máis cartos para gastar

**OP4.-**

No está solo una persona en orientación para el instituto está más de uno

FALAN TODAS A VEZ

**PO1.-**

Aquí o tema é como lle pasou a Manoli, que hai xente que quedou dos equipos psicopedagóxicos, que estaban como orientadores, son AL, están como orientadores pero non son psicopedagogos ou psicólogos,ese é o tema, son xente a extinguir eses postos

**ALEOE.-**

O meu posto é a extinguir, eu estaba en orientación igual en secundaria pero adscrita como profesor de apoio, eu si que tiña os alumnos, os primeiros alumnos chinos que viñeron ó instituto en Carballo, levábaos eu directamente, cos agrupamentos específicos, que traballabamos as habilidades lingüísticas e sociais , iso si tiñámolas repartidas entre as dúas,

**NEVES.-**

Máis reivindicacións,

**PT.-**

Yo lo que reivindicaría es a la hora de adjudicar las plazas, mirar el perfil profesional y formativo de cada persona, que yo creo que es fundamental, sobre todo para puestos de orientación, de PT y AL

**PO1.-**

E o tema de atención temperá, legislar un pouco de algunha maneira, sobre todo nos centros de atención especial e de recursos, que temos que atender nenos e debemos, porque ven un pai con un neno e non fala, non lle podo dicir vaite, e te quedas aí ata que teñas 3 anos, porque a veces o tema que comentabamos dos pediatras, xa falará, hoxe os nenos teñen que empezar xa a estimulación dende o primeiro momento, se nos podemos atendelo porque non hai unha solución, de un convenio, de un tipo de lexislación que poida facer aínda que de 0 a 3 que o leva outra consellería, os nenos con NE, os podamos atender nestes centros que para iso están.

**ALEOE.-**

E non solo o apartado que di Mercedes que pode facer desde a intervención, se non a nivel de escolarización, porque dende o equipo de está colaborando e presionando, que as garderías de educación que poida haber ese convenio de colaboración para a escolarización, que algún alumno que todos consideran que permaneza un ano máis ata os 3 anos na gardería e despois pase o colexio non haxa esas trabas, aí sería a lexislación conxunta de educación

**PO1.-**

Aí hai un tema que, para unha cousa nós os de educación non podemos atender a nenos de 0 a 3 pero en cambio o equipo de orientación específico si que ten que ir as garderías

e facer as valoracións, entóns si para unha cousa non se pode para outra si. Que fagan entóns eles un equipo, e que fagan as valoracións eles, pero non para facer a valoración si que o equipo vai a gardería pero para entender a estes nenos en educación non podemos.

**ALEOE.-**

Por iso ese convenio é totalmente viable, non estamos falando de nada, é totalmente viable e abordable

**OP2.-**

Eu tamén boto de menos unha cousa, a veces penso eu non sei dende a administración o que se nos valora os orientadores, non debe ser moito, pénsome que non, que é algo que crearon aí e non se nos ten moi en conta, das direccións dos centros, depende do director, tampouco, somos un pouco comodín, si a min pónenme os papeis, calquera cousa que veña relacionada, aí vai, aí vai, por que dende a consellería, sexa a nivel director xeral a nivel de dirección? non sei, non se interesan pola orientación? De feito na nova lei creo que estamos indo para atrás, case non fai referencia a orientación nada, teño que volvela a ler con calma, pero creo que

**OP4.-**

No ha habido un interés por saber como funcionaba, ni nada

**OP2.-**

Porque non se reúnen dunha vez cos orientadores, nos convocan, nos escoltan, que problemas temos, si realmente están interesados e consideran que a orientación é algo importante nos centros, parece que non deben estar interesados

**NEVES.-**

Hai asociacións profesionais que si están tendo contactos coa consellería do tema este e tamén os sindicatos que teñen unha listaxe de reclamación que negocian na mesa sectorial de educación que vos afectan a vos directamente, os de primaria, en canto a número de unidades, número de orientadoras, hai un compromiso de aumentar o número de todos ata un determinado ano, tanto de PT, AL como de orientadores, os sindicatos fixeron esa reclamación na mesa sectorial,

**ALEOE.-**

Si que están reclamando, pero sen embargo teñen que seguir presionando en algo que é contradictorio, aparecen as prazas en oposicións de AL pero despois non se crean, pódese crear unha unidade, e eu dígoo sempre que me está tocando no tribunal poño sempre a mesma iso, ese contrasentido, iso é o que acaba de dicir antes Manolí ( referíndose a Manoli 2) o desinterese que hai pola orientación a nivel creo que oficial, porque

**MAR.-**

Al apoyo escolar en general

**ALEOE.-**

Claro!Porque si eu estou, é dicir fan a carreira, temos aquí a carreira en Coruña, vou a onde os chiquillos que me toca sempre ir coa compañeira da universidade que estamos xuntas, informámoslle, temos AL, temos Logopedia, eu tamén estou pola labor que aí hai que chegar a un acordo, algunhas especialidades, pero bueno

## RISAS DE MAR E NEVES

### **ALEOE.-**

Eu ademais sempre digo AL nunca digo logopedia,

### **OP2.-**

Que é diferente

### **ALEOE.-**

Que é totalmente diferente, a máis dinme logopedia, non eu son de AL, pero quero dicir, si hai oposicións, si hai as prazas, porque sabémolo, onde están as unidades que se crean?, en ningún sitio, empezando porque xa están no comité case un 70% son habilitadas, moi poucas creadas, na capital, pero a nivel de pobos, creadas nin unha, moi poucas, e dicir, entonces iso é un contrasentido, se eu poño aquí especialistas de AL e de aquí non poño prazas, cal é o obxectivo con que os formo?

### **NEVES.-**

É a onde van os AL que saen da oposición?

## FALAN TODAS A VEZ

### **MAR.-**

Lo decían el otro día los tutores, a dar clase de educación física, de música

### **ALEOE.-**

Teñen tamén a especialidade de primaria, ou sexa que van a onde lles toca

## FALAN TODAS A VEZ

### **OP3.-**

De los AL que ahora están en borrador, que ahora PT y AL, pueden dar los 4 cursos de la ESO, esto está en un borrador y estaba diciéndole si lo habían leído

### **MAR.-**

A dar clase de profe normal

## TODA LA MESA DICE QUE NO que de AL y PT

### **ALEOE.-**

Es que Galicia es la única comunidad que no tiene el código 161 del concurso de traslados de AL, hay PT pero no hay AL, no hay en secundaria en Galicia

### **PT.-**

PT si,

### **NEVES.-**

Nalgúns centros, si

### **ALEOE.-**

Nalgúns centros si, pero creada

**MAR.-**

¿Ahora sí?

**OP3.-**

Está en borrador, ahora tiene que ir a la mesa sectorial

**ALEOE.-**

Yo lo vi, vi el dato pero no se en donde

**OP3.-**

Los sindicatos ya lo están sacando, lo que de repente te preguntas ¿Por qué PT y AL valen para los 4 cursos de la ESO? Los profes de apoyo, no sé

**NEVES.-**

PT sempre estivo no departamentos de orientación de secundaria

**OP2.-**

Pero AL non

**ALEOE.-**

Pero Al xa non había en secundaria , soamente en 4 casos

**NEVES.-**

Nos casos da reconversión dos EPSAS, que os meteron nos departamentos de orientación

**ALEOE.-**

Iso, iso, pero non estábamos como Al, estábamos adscritos o departamento de orientación

**NEVES.-**

Actuabades noutros centros

**ALEOE.-**

A min déronme un permiso especial, a nivel de inspección para poder ir coa compañeira para ir os centros de primaria, por un convenio interno que ela prefería que a avaliación de linguaxe dos pequeniños a miraxe eu, pero foi por un acordo tal, pero si, somos 5-6 que quedamos así nada máis. Agora a miña xa nada, agora xa ma deron aquí, son a extinguir

**NEVES.-**

Mais demandas, mais

**OP2.-**

Ao mellor sairían máis, pero eu creo que o fundamental foi saíndo

**OP3.-**

Yo creo que la formación

ASIENTE TODA LA MESA

**PO1.-**

A dotación económica

**MAR.-**

Como los de secundaria

**PO1.-**

Como mínimo

**PT.-**

Y los de infantil también, es una guerra

**MAR.-**

Para terminar, si me permitís una pregunta ¿creéis que el trabajo que hacéis es visible par alas familias?

TODA LA MESA DICE QUE SI

**OP4.-**

Yo de hecho trabajo muchísimo. Pero yo soy de tener muy en cuenta al tutor, hay padres que te llaman pero yo siempre procuro que sea a través del tutor, para que no haya problema, pero salvo algún caso, yo siempre le comento al tutor, mira, puede haber algún caso que realmente haya un conflicto con el tutor y por eso tengas que hacer de mediador, pero a veces es el mismo tutor que te dice, mira que están preocupados por este tema, que no tiene que ver a lo mejor con lo académico específicamente, entonces tú tienes una intervención puntual, lo asesoras, o lo derivas a otro lado, tengo muchísima, yo no se si se ve el trabajo o no pero desde luego si tenemos muchísima relación y yo creo que en eso si que hemos implicado mucho a la familia en la coordinación con PT y AL, yo creo que en eso sí,

**OP2.-**

Primeiro xa, cos pais que lle tes que facer unha avaliación psicopedagóxica aos nenos xa os citas, para que che dean a autorización, comentarlle o que vas a facer , e despois é o que di Mercedes, os titores, sobre todo os de infantil, mira que a nai está preocupada porque o cativo calquer cousa, incluso porque non lle come, que non sabe como darlle normas, tamén se consulta moito temas de celos, porque desde que naceu o irmanciño pásalle isto, e tal e quere saber si o podes recibir e tal, sempre a través da titora, que o que empecei a establecer porque eu teño algún caso que eses si que son os máis desagradables para min, que existe unha mala relación titora nai, entón tes que ( fala de que ten que mediar en situacións así) A parte dende os departamentos estanse mandando moi a miúdo documentos de como debe de facer para estimular a linguaxe do teu fillo, a labor dos pais en educación infantil, reciben o documento do departamento de orientación entón si, penso que si

**NEVES.-**

Entonces facedes labor ( de coñecemento) cos pais

**OP2.-**

Si moita, moitos documentos de envían. Agora que van a chegar as notas, aínda está a tempo? Titulado, dirixido aos cativos . Trípticos ou dípticos, así , reciben eses documentos é unha maneira de coñecer o departamento

### **GD3. Grupo de discusión con orientadores/as de Secundaria**

#### TRANSCRIPCIÓN DO GRUPO DE DISCUSIÓN DE ORIENTADORAS/ES

DATA.- 1 de decembro do 2008

HORA.- 16.00

LUGAR.- Facultade de Ciencias da Educación de A Coruña

FERNANDO.- Chámome Fernando. Son profesor de departamento, compañeiro de departamento de Mar. Este é o meu segundo ano no departamento e os temas nos que traballo e sobre os que estou facendo a tese de doutoramento é sobre Tecnoloxía Educativa e agora que está den moda o espazo de educación superior... nada máis

BELÉN.- Eu son Belén García; son mestra de música e psicopedagoga e actualmente fago o doutoramento no departamento de Pedagogía e Didáctica e o tema especial que traballo é o eido do xénero.

OOE1.- Eu son M. C.; son especialista do Equipo de Orientación Específico e a especialidade miña é a de discapacidade motora.

OS2.- Eu chámome M<sup>a</sup> J. L. Actualmente estou traballando no equipo, perdón, no departamento de orientación do instituto de Guitiriz; levo bastantes anos neste campo, en distintas especialidades: primeiramente estiven nun centro de primaria, en educación especial, en audición e linguaxe; tuven unha corta experiencia nun equipo psicopedagóxico de apoio e desde fai sete anos, pois estou nun centro de secundaria, no departamento de orientación.

OS3.- Pues yo soy A. T. J. y llevo ya nueve años de orientadora de secundaria en Bergondo, en el CPI. Anteriormente estuve un año en el instituto de Betanzos y anteriormente, de interina en Someso. Esta es mi experiencia como orientadora.

OS5.- Eu chámome P. L. P. i estou de orientador no departamento de orientación do IES María Casares en Bastiagueiro –Oleiros; levo doce anos; estiven oito nun departamento de orientación das antigas universidades laborais e estiven trece de educador nun internado.

OS1.- Eu son H. M.; estiven case sempre en secundaria, primeiro nos proxectos experimentais, logo xa no novo modelo; e agora desde hai un par de cursos, estou nunha nove etapa nun centro de adultos, de orientador tamén.

OS4.- Eu chámome A. e desde o ano 97 estou como orientador; un ano en Pontevedra e logo xa os últimos, en Vilalba, nun instituto de secundaria postobrigatoria, soamente i::: son Mestre e tamén, pois estudante de psicopedagogía.

NEVES.- Moi ben, unha riqueza importante, non?

## RISAS DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA

NEVES.- Pois vamos a empezar co primeiro grupo, coa primeira temática que o vedes (pronunciado) así moi xeral; se vos pide a vosa opinión sobre a evolución dos servizos de orientación e a titoría no Ensino Secundario e se apuntan ahí dous elementos: un, nas funcións e nos modelos de intervención e no apoio da administración. Poden ser máis cousas, non? Pero en principio para orientar o que é o debate, podemos empezar por ahí. Como dicía Mar, tamén é verdade que aquí nós o temos moi estruturado pero nos fumos dando conta que a medida que vai evolucionando, xa van saíndo cousas e en todo o caso o que digo é “Bueno; algo máis que aportar en relación con esta cuestión?”. Así que podedes empezar cando queirades.

OOE1.- Eu penso que sobre a evolución dos servizos de orientación debe tomar a palabra OS1

OS1.- Por qué?

OOE1.- Porque estiveches nos proxectos experimentais e porque a historia da orientación ven dada a partir da LOGSE; hai un etapa anterior, digamos, pobre, da cal podería falar OS5, porque realmente o máis veterano de orientación aquí é él, porque procede dos antigos, das antigas universidades laborales, que eran os únicos centros nos que había orientación.

OS5.- Sí, no que era a secundaria, o bacharelato e demáis, o único que existía en orientación como tal eran os departamento de orientación que tiñan as antigas universidades laborais que lle chamaban, no? Pero bueno, non tiñan nada que ver coa orientación que se concibe hoxe, que eran máis modelos clínicos, basados na clasificación do alumnado e de todo: capacidades y bueno, en función diso, digamos que aconsellar (F.P., bacharelato e demáis). ANTES DESO, XA NA LEI DO 70 SE MENCIONABA A ORIENTACIÓN, pero que que nunca pasou de ser, unha, unha mención porque despois nunca, na práctica, nunca se plasmou (0,3). E despois efectivamente en primaria, os equipos psicopedagóxicos de apoio e despois eh:: coa LOGSE xa cando se presentou o Libro Blanco para a reforma da acción educativa [CAMARERO.- Buenas] [RUIDO DE PRATOS E TAZAS; COMENTARIO DE OS5, INAUDIBLE] e onde se empeza a vislumbrar xa a (figura) dos departamentos de orientación e despois, en principio, outros proxectos experimentais (INAUDIBLE) de secundaria (INAUDIBLE) unha serie de anos e despois, hai creo que doce anos, foi cando se institucionaliza; a primeira vez que (INAUDIBLE) nos centros de, de:: ensino secundario; e posteriormente, e eso é recente todavía, tamén nos de primaria –en primaria creo que todavía hai centros que non queren (INAUDIBLE); pero hai centros que sí disponen de orientador/ orientadora tamén e bueno, o que eran os Servicios Psicopedagóxicos de Apoio, se reabsorben; uns pasan ó Departamento de Orientación e outros lle dan a opción tamén da (INAUDIBLE); e se crean os Equipos Específicos, pero bueno, con outra filosofía [COMENTARIO DE CAMARERO A MAR OU A FERNANDO; COMENTARIO DE OS5, INAUDIBLE]

OS4.- Bueno, eu penso que desde o ano 98, a pesar do decreto 120, (INAUDIBLE) como están agora mesmo a estrutura da orientación salvo con pequenas modificacións agora en primaria cos de seis unidades que tamén teñen departamento de orientación; eu

penso que desde o ano 98, realmente, non, non cambiou o modelo; se foi completando se acaso pero a partir de ahí nos (acercamos) e desde logo penso que agora mesmo sí sería preciso unha restructuración importante porque non é igual a historia nin a realidade do ano 98 que a do ano 2008, desde logo! a que coñezo practicamente salvo un ano que me atopei cos equipos psicopedagógicos, despois se desmantelou todo e xa quedou o modelo que temos hoxe aquí

### OS3

Bueno, yo estoy de acuerdo que con el decreto del 98 (INAUDIBLE) tampoco ha habido ninguna evolución en la estructura; se planteó esa y yo creo que se siguió a rajatabla y ahí estamos, ¿no? Inamovible. Lo que sí he visto de evolución es en la perspectiva subjetiva, digamos, que tiene el resto de los compañeros y la comunidad escolar de nosotros, como servicio. Desde principios del 98 teníamos esas funciones, esa estructura pero esos primeros años... bueno, yo puedo contar desde el 98, que es cuando estoy yo; anteriormente, no lo sé; pero sí al principio todavía eran esas preguntas de “pero, ¿pero tú no das clase?”, “¿pero cómo es eso?”, “pero entonces, ¿tú qué haces?”, “pero, ¿cuántas horas tienes”, “pero, ¿tú eres profesora” (y durante dos horas) me seguían preguntando: “no, ¿pero cobras lo mismo?”; y eso sí que ha pasado un momento que nadie se plantea que, eso, si eres igual o si eres distinto sabiendo perfectamente cuales son tus funciones y lo mismo, de cara por ejemplo a los padres, ¿no?. Los padres, pues lo mismo: pensaban que era un tema más de diagnóstico, de clasificación. Los profesores también se empeñaron mucho en “a ver si me valoras a este”; bueno, algunos lo siguen haciendo pero digamos que un poquitito menos y yo creo que, eso sí, ahora se nos considera como un servicio más dentro del centro, o sea, integrados dentro del centro; no hay que pedir permiso a nadie para hacer una valoración, ni nada. Entonces, en ese sentido, evolución; en cuanto a la estructura y a las funciones, no, o sea, seguimos igual.

OS1.- Xa que estades falando de::: bueno, daquel momento, creo que procede facer un comentario sobre cómo se fixo: cómo se fixo o modelo de eiquí, non? Eh::: que se fixo dunha maneira bastante diferente a cómo se estaba facendo naquel momento en Madrid e en outros territorios. As razóns? Os historiadores máis ben da política terán que dicir ó respecto de POR QUÉ e tal; o caso é que aquí, levábamos cinco anos de retraso. En Madrid, en outras comunidades, no ano 94 xa houbo os primeiros orientadores formalmente (OS4 E OS5 ASINTEN) Eh::: bueno, supoque que a cousa foi porque non lles quedaba máis remedio porque o avance da ESO, na implantación da ESO era inevitable, e entón, etcétera, non?. Entón, houbo, algúns cegamos a coñecer diversos borradores de proxectos, corpos de (RUÍDOS DE PRATOS; INAUDIBLE), e o que sí houbo, parece, moito interese, era en facer algo diferente, o sea, desmarcarse do que se estaba facendo e eso, que supoño que podía ter tamén as súas cousas positivas, tivo moitas negativas. Entre elas, o propio decreto, da orden a que vos referides do ano 98; eu hai pouco, aínda volví a ler certos apartados e seguen sendo ás veces, incomprensibles; determinado tipo de::: o sea, a propia composición do departamento cando fala dos tiores, eu, por moito que a leo, sigo sen comprendela. E despois a retahila de funcións, eh::: chégase incluso a, na orde, no decreto non, na orde, pois a (0,2) a especificar ate un certo punto, funcións concretas de:: dos componentes, excepto (0,1) dos orientadores, é dicir, o departamento ten moitas funcións; o xefe do departamento ten moitas funcións, o profesor de Pedagogía Terapéutica ten moitas funcións pero o orientador non existe. Iso é unha das cousas que da a entender como foi feito aquel decreto. De feito non se contemplaba ó principio, que puidese haber



VARIOS MEMBROS da especialidade; foi unha cousa que se meteu a última hora e entón, quedou coxa a cousa, non? Faltoulles meter a función dos orientadores; so parecen as do xefe do departamento. Bueno, e como eso, mil cousas. O propio (0,2) a OEE1 ó mellor non lle gusta oír deso agora que está nun equipo pero a propia [OOE1.- despacha!] historia dos recursos, a única atención que merece o sector, son os equipos: un por provincia; absolutamente eh:: insuficiente. Entón, non sei que razóns de fondo había; iso discutiuse no seu momento de por qué desmantelar os Equipos de Apoio, pero (0,2) o sector sigue sendo un nivel, non?, que hai que atender dalgunha maneira; o sea, hai que atender a nivel de aula, de centro, e a nivel de sector. Si a nivel de sector agora, tardaron 10 anos ou 9 en sacar unha segunda praza, por exemplo, de trastornos de conducta; se acaba de sacar; A COUSA:: aínda que nun foro como este non se utilicen moitos estas palabras, eu creo que foi unha chapuza; unha auténtica chapuza o que se fixo naquel momento.

OOE1.- De todas maneiras, é dicir (0,2) xa comentamos que naquel momento tiñamos reunións en secundaria para valorar isto e coincidimos un pouco, en fin, de quen:: un pouco na consellería cambiaban de política según cambiaba a persoa que estaba (no ano); que pasaron de defender o Corpo de orientadores, que parece un corpo de catedráticos a (0,2) cambiou de conselleiro e se pasou a este modelo. Este modelo ten unha ventaxa que é que en cada centro hai un orientador; que eso é unha ventaxa innegable; e non solamente en secundaria senón tamén en primaria; entón isto para mín e algo importantísimo; o modelo que no resto das comunidades non se daba, que agora empeza algunha comunidade a recoller este modelo porque ten ventaxas innegables, fronte ós Equipos Psicopedagóxicos de un cada comarca. Que un modelo interno parece máis adecuado e estrutura mellor (en terminos) de necesidades que non o externo exclusivamente. E por outro lado, incluír, EN PRIMARIA, os orientadores (0,2), bueno, pois representaba un paso adiante importantísimo naquel momento, que soamente se deu aquí. E despois, na práctica, nos estudos que se fixeron investigando a través de inspectores, a través de directores, a través de tutores e de personal docente, se (valoraba) moi positivamente a existencia do Departamento de Orientación como unha das variantes, ou das aportacións da LOGSE máis positivas que tiveron. Entonces bueno (0,2) en fin, o que comentaba antes a compañeira, que os Departamentos de Orientación están metidos nos centros, comprendidos nos centros e valorados nos centros. En cambio, non sabíamos nin nós mesmos ben, que funcións tiñamos e tardamos aínda un par de anos en situarnos nós con referente ós compañeiros e entón é cando te-la atención a diversidade, cando (0,2) o que pasaba cos programas de diversificación, que si eran as tutorías:: é dicir, empezamos a ver nós mesmos o campo de traballo e a situarnos nós mesmos con forza, con gOS3s e con estabilidade e seguridade no noso terreo, non? Entonces, bueno, é certo que:: que hai que aclarar cousas que están sen aclarar, que se necesita un novo decreto de orientación, unha nova orde que (regule) eso. Vexo que o modelo é un modelo coxo, é dicir, en canto que quedou ahí coma (unha pema) porque en principio, os EOE, os Equipos Específicos a nivel provincial, quedaron como unha cousa como dicindo “bueno, e eso por non suprimilo todo”, é dicir, quedou así como un:: como unha cousiña de dicir “non vamos facer todo interno e tal”; porque daquela, digamos que por parte da consellería había unha tenaz, unha tenaz posición de::, de::, de desfacer digamos, algúns equipos de presión, non? que eran os EPSAs. Entonces bueno, quedaron os equipos nosos, o sea, donde eu estou agora, porque eu antes fun orientador de instituto como sabedes eh, eh, eh, eu noto que hai deficiencias, é dicir, unha: a actives, a catividade de recursos humanos por exemplo, non?; e en certo modo unha inadecuación, por exemplo: hai catro equipos provinciais, máis o

menos con la misma dotación presupuestaria de personal, pero resulta que Coruña ten o 41% da poboación escolar de Galicia; e Pontevedra ten o 39% da poboación escolar de Galicia; Ourense, ten 8,5, 9% e Pontevedra ten::, digo Lugo ten un 9,5%; entonces ten os mesmos recursos para unhas desproporcións na poboación escolar INMENSAS. Entonces, un especialista en conducta en Lugo e Ourense, parece suficiente para atender a demanda es as necesidades pero sen embargo, en Coruña e Pontevedra, non; e por fin conseguimos todos. Bueno, que o mesmo podemos aplicalo á discapacidade motora, á discapacidade sensorial, a orientación académico profesional (0,2). En fin, hai unha carencia de recursos, no sentido de que parece como de lóxica evidente que na provincia da Coruña terían que haber como dous ou tres, é dicir, habería que duplicar incluso os recursos no sentido de que Ferrol, Santiago e Coruña parecen zonas suficientemente estruturadas, igual que no campo sanitario (*inaudible*) e en Pontevedra, Pontevedra por un lado e Vigo, por outro; parece que eso se (decide). Pero bueno, pero eso vamos a falar despois en propostas e demandas.

### RISAS DE TÓDOLAS PERSOAS DA MESA

OS4.- Sin embargo, se me permites, non estou en absoluto dacordo co que dices do decreto 120; sí creo que na teoría, pois supoñía un cambio moi importante, pero logo na práctica trouxo moitísimos problemas e moitísimas dificultades para ser practicamente imposible de corregir. Primeiro, e para mín máis importante, que:: se meteu en orientación a xente que en absoluto lle interesaba a Orientación senón que os orientadores de primaria tiñan que ser preferentemente licenciados en Pedagogía e Psicología, pero en todo o caso, o seu acceso ó traballo, nunca foi a través da orientación; foi a través das especialidades, o cal, en moitos casos acabou convertindo nun concurso de traslados encubertos, meteu a un montón de xente que non lle interesa nin lle interesaba para nada a Orientación, que soamente lle interesaba o sitio onde estaba ese traballo de orientación.

OOE1.- E por qué non estás dacordo connigo?

OS4.- Porque dixeras que supuxera un paso adiante ó modelo, o decreto 120, non?

OOE1.- En canto dotación, en canto dotación dun orientador por centro. Non en canto ó sistema de acceso.

OS4.- Bien, pois a partir de ahí [OOE1.- Pois entón ahí, non estamos en desacordo] creo que o decreto 120 sona moi ben pero se logo o OS3lizas trouxo unhas consecuencias para mín, GRANDES, sobre todo para a primaria; logo trouxo que se cargaron os equipos psicopedagóxicos que atendían mal que ven á primaria e co sistema de adscrición, pois Galicia, sobre todo na zona onde traballo é unha zona rural, nos centros de primaria que non chegan a (doce unidades) polo tanto se quedaron sin Departamento de Orientación; adscribiron ó centro de secundaria pero os centros de secundaria cegamos a ter nove ou dez centros adscritos co cal non pisabamos os centros de primaria para nada; os Equipos de Orientación, tampouco, porque había un por provincia e tampouco (os pisaba) por nada co cal, o sitio onde a Orientación é fundamental, que é no rimeiro momento, nas primeiras etapas, estivo uns anos sin atender. Logo o sistema se foi asentando e é certo que hoxe en día, ó millor, está un pouquiño máis cuberto iso, pero en todo caso para mín é unha (0,2) un gasto importante o que a xente que estea en primaria en orientación, non estea alí cun acceso por

orientación, sexa mestres que podan concursar por orientación cun proxecto, algo que demostre un certo interese por querer traballar no departamento.

OS2.- Bueno, eu suscribo totalmente o que acaba de dicir OS4. Creo que::: bueno, é unha análise totalmente realista do que sucede na Orientación en primaria, que está coxa en todo este proceso, que sería sumamente importante que se atendese posto que si se trata dun modelo preventivo e a etapa que tería que ter unha maior::: senón a maior, al menos igual dedicación, porque é onde se detectan pois::: onde aparecen as primeiras dificultades e donde, desde o momento en que se teñen que prestarlles os recursos que:::, que sexan necesarios, non? E me parece que o proxecto, o decreto este de orientación que::: supuxo unha evolución moi interesante con respecto ó modelo anterior en canto á filosofía teórica, pero que na práctica tuvo unhas grandes carencias e en concreto, a carencia máis importante, a de primaria, precisamente por non haber contado ahí cunha constitución dos Departamentos de Orientación, cuns profesionais que estivesen desde un primeiro momento formados e que::: eh::: concursasen a estas plazas a través dun concurso, pois unha oposición como a administrativa ben quisexe establecer, pero que realmente se:::, pois non sei, que quedase constancia de que era un personal pois que se implicaba nesas plazas dunha forma directa e con vocación de dedicarse a esa función, non? E ESO CREO QUE É A CARENCIA FUNDAMENTAL.

OS3.- Yo estoy de acuerdo con vosotros, o sea, por falta quizás de vocación y de formación [OS2.- De formación, de las dos cosas]. Puede haber gente sin esa formación y además, es lógico, que entren por oposición, ¿no?. Entonces ya, desde un principio está dando lugar a muchas discrepancias y a ciertos conflictos [OS2.- aparte de que realmente, pues valorar la función] Claro, exactamente. [OS2.- (SOLÁPANSE) (ou do coñecemento) en canto a titulación, en canto a complementos retributivos, e en canto pois a consignación da...] Hhhh, sí, totalmente de acuerdo. Y también en secundaria, o sea, laaa::: gente que paso a Orientación por cambio de especialidad, también eso es otra discrepancia que digamos, tenemos en Orientación, ¿no?. Puede ser una persona que también quiere dejar las aulas, porque sí, porque quiere dedicarse, escaparse o simplemente una persona que realmente le interesa la Orientación pero no ha demostrado en ningún lado que tenga esa información. Una persona, porque tenga una licenciatura antigua de Pedagogía o de:::, de::: o de Psicología, no tiene( 0,2) O a lo mejor sí, sabe mucho más que los que entran por oposición pero en todo caso, tiene que demostrar esa formación, ¿no?

OS4.- Pero bueno, en secundaria sempre hai cambio de especialidades (se se) supera a oposición; un de Historia que quera pasar a Orientación pode facelo pero a través de oposición.

OS3.- No, pero hubo gente que no lo hizo

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OS1.- Esa xente non ten a especialidade [OS3.- Pero está de orientadora]. Sí, pero está inamovible dese posto, non se pode cambiar [OS2.- Os que estaban nos proxectos, sí]

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OS4.- E outra cousas é “pois alá, a ver quen pode ir para Orientación”. Certo que por un primeiro momento para Orientación, e digamos, por única vez, se lles deixaron acceder ás plazas, e outra cousa é xente que queira...pois nosoutros agora, se queremos pasar a Matemáticas, temos a posibilidade de facelo a través dunha oposición e estamos tan lexitimados como o que máis. Outra cousa é que de repente accedamos a calquer posto así, POLA CARA. Home, son cousas que [OS3.- Bueno, esa gente no puede concursar pero aún así hay muchísima genete que lleva, yo que se, 10 años de orientador siendo profesor de otra cosa]. Ademáis, as mellores plazas ten. [OS3.- Y LAS MEJORES PLAZAS, ESO SÍ]

OS1.- Dame a impresión de que é nunha porcentaxe máis baixa que en primaria o caso desas persoas que accederon por un interese fundamental de praza e non de-[OS3.- Sí, sí]

OS5.- De tódolos xeitos, eu creo que hai que::: e neso en parte concido contigo (referíndose a Manuel) e en parte concido contigo (referíndose a OS4). Pero unha cousa é o modelo de orientación, é dicir, a concepción que a traverso dese modelo se trata de establecer a nivel de orientación, e que na forma de acceder a certo estatus, haxa erros e:::en fin, (facturas) que foron negativos para a Orientación, que é certo, ¿non?. Pero eu, en canto ó modelo de orientación, coincido bastante con OEE1 porque é o que, sobre todo se vemos o resto dos modelos das demáis comunidades autónomas e tal, eu creo que é un dos mellores modelos o que temos aquí.

OS4.- Bueno, agora por exemplo, Cantabria, Castela a Mancha, son comunidades que empezan a introducir as Unidades de Orientación, que non son exactamente Departamentos de Orientación, pois as Unidades de Orientación que xa están en centros de primaria e cuidado, son xente de Psicoloxía e Pedagogía. Co cal ó mellor o nivel de profesionalización e de especialización desa xente nada ten que ver coa dun mestre que pode ser boa ou pode ser nula [**ASENTE COA CABEZA TODO O GRUPO**], que non entramos neso pero agora, (quen as ten?). Pois Castela – A Mancha e Cantabria pero son as comunidades que están agora mesmo abanderando ese modelo. Primaria, un pouco os Equipos de Orientación se configuran como en Galicia, de especialistas e logo se intenta levar á xente de secundaria tamén a primaria; non para Departamentos de Orientación pero sí para Unidades de Orientación que máis ou menos bueno, non é o mesmo o concepto de persoa responsable de Orientación pero (claro), da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía.

OS5.- Sú, bueno (eu creo que niso estamos dacordo) [MAR.- Si me permitis decir una cosa:::]

OS4.- Sí, sí, no, claro; penso que é certo

OS5.- E que logo sí que creo que a estrutura, un dos erros importantes que ten a estrutura dos Equipos Específicos de Apoio que evedentemente iso non chega a nada a parte dos datos estadísticos que tí (referíndose a OOE1) falabas do que é as composicións (**inaudible**) totalmente diferentes pero incluso o que é a propia Orientación en sí –non digo por provincia- porque evedentemente non se pode (asegurar) que iso na práctica poda funcionar

MAR.- No, que que:: tuvimos un grupo de discusión, el primero y mezclamos tutores y tutoras de primaria y secundaria y lo que estáis diciendo sorprende; bueno, no sé si es muy estricto metodológicamente hablando, que yo intervenga; bueno, pero es curioso que hicimos la mezcla y no sabíamos muy bien como iba a salir (0,2) y desde nuestro punto de vista salió bien y, luego queríamos mezclar orientadores de primaria y secundaria pero no nos salió por el asunto de las fechas; entonces, ahora que estáis manifestando esto (SONRÍE). No, solo así os comento una cosa; algo curioso que manifestaron los tutores y tutoras de primaria y secundaria, los tutores de primaria e infantil valoraban muchísimo más el papel de los orientadores que los de secundaria, en lines generales. Y, fijáos, una de las cosas que valoraban era la experiencia en el aula, previa que habían tenido, mientras que los de secundaria achacaban a los orientadores, no, no tener esa experiencia; no lo digo para que esto (0,2) sino para que [OS4.- A perspectiva que hay desde] Sí

OS1.- Ese foi un tema cando antes falabamos (sobre do) ano 98, era un tema que naquel momento estaba moi candente encima da mesa; logo foise enfriando; era un tema que estaba entre, por exemplo, os que levábamos proxectos de orientación eramos moi escépticos coa entrada libre desde fora; é dicir, a xente que non ten experiencia docente, cómo se vai mover nos centros? Eu personalmente, logo acabei relativizando bastante ese tema pensando tamén que bueno, tamén hai outras cuestións de formación e experiencia paralela que son tan importantes e que a experiencia docente ó mellor ten a súa importancia, non?; sobre todo máis que docente eu creo que é O COÑECEMENTO DA INSTITUCIÓN, o coñecemento desas normas non escritas; que neso, pásalle o mesmo a un profesor de matemáticas que a un orientador, é dicir: leva tempo. Pero is o é unha cousa [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS1 INAUDIBLE]. Probablemente, no seu momento, quizá ó mellor algúns, QUIZÁ EQUIVOCADAMENTE, dábamos quizá unha relevancia á experiencia docente que ó mellor, non a ten tanto. Eu sígolle dando algunha.

NEVES.- A mín me gustaría que profundizarades neste tema porque na medida de que tamén é outro dos rasgos diferenciais do modelo, do modelo de Orientación en Galicia (e un tema de) orientadores a docencia, sen docencia e orientadores con docencia porque precisamente cando hai:: os de primaria, o outro día os orientadores de primaria o que valoraban en canto á credibilidade que era o que dicían os compañeiros, pos estaba o tema este, non? O tema de tedes ter experiencia docente.

OS3.- Yo quería comentar lo que habías dicho antes, OS4; en cuanto a la estructura, yo estoy de acuerdo también en que la estructura teórica es de lo mejor que puede haber, ¿no?; a nivel de acción tutorial, luego el Departamento de Orientación y luego los Equipos Específicos; estoy de acuerdo y creo que todos estamos de acuerdo en que no llegan a nada porque son absolutamente insuficientes pero en sí, la estructura es buena, y de las mejores que hay en España. Después, el tema que:: comentabas de otros modelos, por ejemplo el de Castilla- La Mancha es verdad, que los orientadores, ahora mismo lo que hace Castilla-La Mancha es que tiene un concurso único; tú apruebas la oposición por secundaria y puedes ir a un centro de primaria si quieres o a un centro de secundaria. Entonces esto está muy bien porque ahí sí que estás exactamente al mismo nivel y evidentemente en primaria necesitan tanto un profesional como en secundaria, no menos porque sean más pequeños en estatura; eso es un poco absurdo ridículo y ya muy pasado tener esa concepción. Entonces, creo que en eso Castilla-La Mancha así como Galicia a nivel teórico es el mejor modelo; así en congresos que he estado donde

se explican todos los modelos, todo el mundo al principio alucina, valga la expresión, con la estructura en Galicia porque dicen “¿pero hay Departamentos de Orientación en primaria también? Caray, ¡qué bien!” pero de repente descubren y dicen “Ah, ¿pero en primaria no son orientadores, no entran por oposición?” “No, tal...”. Hombre, realmente son psicólogos y pedagogos pero también es verdad que solo preferentemente y entonces dicen “Ah, bueno, claro” y entonces ahí digamos que es un poco nuestra laguna; entonces en ese sentido la propuesta que ha hecho ahora Castilla-La Mancha y alguna otra comunidad a mí me parece que está fenomenal.

OS4.- Que é (o que dicía). Eu penso que tenderán todas as demais salvo nós que xa temos hipotecado o modelo coa xente de primaria, mestres, que eso agora xa non ten solución; será unha cousa paulatina se a administración decide –que non creo que decida– pois ir instaurando á xente da especialidade de Psicoloxía pois en primaria; non creo que a nosa administración tire por ahí nin moitísimo menos.

OOE1.- Eu penso que co tempo o modelo vai seguir por ahí e loxicamente a xente que está de orientadora, seguerá de orientadora mentras eso (siga). Pero en canto dalgunha maneira (0,2) unha pregunta que eu sempre me facía era “¿por qué facendo as mesmas funcións non teño a mesma titulación e o mesmo recoñecemento económico e administrativo”; o orientador de primaria, por qué é menos co de secundaria? Pois sería cuestión iso de regulalo e de facer algún tipo de (INAUDIBLE)

OS1.- Eu incluso iría ó anterior; por qué un mestre ten o mesmo, o mesmo non, máis horas de traballo, por qué cobra (menos)?

OOE1.- Eu supoño, pero é unha suposición miña, que na medida en que entre o sistema europeo, na medida en que a profesión de mestres se equipare a unha licenciatura, todos son licenciados, todos son nivel A e logo, ahí xa todos somos iguais; entón será unha cousa::: e os orientadores terán que entrar por oposición en primaria igual que en secundaria e os que están, seguirán.

NEVES.- Eu sigo sen (o outro día fixémoslle unha entrevista a Celso Currás, que foi un pouco o responsable de todo isto, e explicaba perfectamente, qué lles levou a decisión de diferenciar. O problema que houbera anteriormente cos equipos, que lles levou a recoñecer iso, entonces BOTARON A CONTA ECONÓMICA tamén, lóxicamente (TODAS AS PERSOAS DA MESA ASINTEN) e a conta económica lles saía que crear un (INAUDIBLE) do grupo A dentro do corpo lles saía máis caro nese momento e despois que botaron a conta tamén da cantidade de titulados de Psicoloxía e de Pedagogía que viñeran dos mestres. Entón foi así unha solución intermedia e mediada polo que eran os recursos económicos.

OS1.- Iso, dalgunha maneira, deixou entrever tamén, creo eu, parte da chapuza porque para dalgunha maneira controlar iso, inventaron aquela historia de que o orientador de primaria forma parte do departamento de secundaria; dalgunha maneira, por tanto, dando a entender que a coordinación entre os centros de primaria e secundaria non existía nin existirá nunca e o único recurso que lles quedaba era coordinar ós orientadores, algo que NON TEN MOITO SENTIDO.

OS4.- E retomando un pouco o que nos dicías tú (REFÍRESE A OS1) do tema da docencia eu recordo cando estaba facendo un curso de doutorado no 96, que se discutía este tema que agora dixestes vós e que había moita xente neses cursos que era xa mestre

e [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS4 INAUDIBLE] o feito de que unha experiencia docente é fundamental para asesorar, coordinar e dinamizar certas cousas; eu naquel momento, pois imaxinádevos, preparando a oposición, defendía todo o contrario porque si non, non podería entrar nunca e sí é certo, sí é certo que:::bueno, ó mellor sí é interesante ter a experiencia docente –non digo que non– pero non é menos certo que nun tempo se colle ese coñecemento de digamos, ó mellor, o que se chaman “os trimestres do café”, non? De escoitar moito como funciona, de aprender e de escoitar, máis que nada. E logo como todo, con formación e planificación se pode tirar para adiante sin ningunha duda. Eu o que sí teño claro da bondade deste modelo é separa responsabilidade de orientación con impartir docencia directa; eu teño clarísimo que non se debe mezclar, porque no momento que mezclamos que un orientador, a parte das labores de orientación se meta á docencia directa, ahí sí que nos estamos cargando todo o modelo porque o noso modelo é super complexo; unha labor indirecta, é dicir, de dinamizar, de coordinar, de deseño de materiais(0,2); se encima lle metemos clases, nos cargamos absolutamente todo o modelo [OS1: Non, eu non o vexo tan incompatible] Pois eu sí

OS1: O problema (0,2) sabes cal é o problema? Pois o problema é que desde o principio se quixo dar a entender que nun centro de secundaria só podía haber un orientador; entón, de ahí o rolo do xefe e de toda esa historia; non hai ningún problema en que nun centro haxa tres orientadores e que se especialicen cada un nunha cousa.

MAR.- Pero, ¿en contenidos y materiar específicas?

OS1.- Incluso, incluso, que alguén este especializado en dedicar parte do seu tempo a facer docencia; en Madrid e en Extremadura fanno; dan a optativa de Psicoloxía desde o principio [OS4.- E de diversificación tamén]. Dan o programa de diversificación, fan a transición esa á vida activa (0,2). Claro, o problema é o que dis tí; efectivamente un orientador nun instituto de trescentos, quinientos, novecentos alumnos, ten tantos frentes que, que acaba estresado excepto, excepto, se ten unha ratio razonable e entón, un orientador por cada douscentos, trescentos alumnos, en fin, o que se discuta, o que os sindicatos ó mellor (podan ahí), e así como en outras cousas interferiron, neso sí ó mellor podían axudar, e entón: qué problema hai en que un orientador nun centro faga fundamentalmente Orientación Vocacional, outro faga fundamentalmente reforzo, axuda, adaptacións curriculares e tal, e outro, se é necesario, a metade do seu tempo, faga docencia en programas de investigación e opttivas? Se é que a lexislación o permite

MAR.- Entonces eso lo verías como una mejora [OS1: Non, non; non digo que é unha mellora, digo que son posibilidades, porque ademáis, coidado, eh? Dicides que o modelo de Galicia (0,2), vamos a ver, non o contempla de maneira operativa pero o que non nos podemos saltar, creo, de momento, é que::: o real decreto do que partimos, que por certo, o venres, publicouse o novo, o de especialidades e o novo decreto de especialidades segue poñendo o mesmo que puña o do ano 91, que non se descarta que os orientadores fagan docencia directa. Entón eu penso que ese non é o problema; o problema é, é, se::: un orientador é un docente ou non é un docente; agora, as formas de facer docencia son moitas [FALAN VARIAS PERSOAS Ó TEMPO]; esa é a cuestión, entón, en qué momento o mellor un orientador non é visto como un docente? Ah, será entón COMO FAI A SÚA PRAXE, CAL É A PERSPECTIVA QUE TEÑEN DEL OS DEMÁIS, CAL É O SEU MODELO, SE TEN UNHA (TRADICIÓN) MOI

TERAPÉUTICA O MOI CLÍNICA. Ah, entón estamos falando doutra cousa] [OS3.- Moi distintos ademáis]

OS3.- Yo estoy parcialmente de acuerdo contigo (REFERÍNDOSE A OS1) pero cuando me dicen por ejemplo “no, es que los orientadores teníais que dar clase”, que al principio me acomplejaba un poco (qué mal si no dábamos clase) pero no, o sea, no; “pero si dieras clase lo verías de otra manera” y digo “seguro”; “no, no; seguro que sí”; es que yo no quiero verlo de otra manera, es que si damos clase, todos lo estamos viendo de la misma manera y no hacemos nada; yo lo que quiero es ser un contrapunto y efectivamente [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS4 INAUDIBLE] de la realidad de este chaval, no es la misma que tienes tú; su realidad es, digamos, la suma de todas las visiones, pero yo creo que complementa el hecho de que el orientador no dé clase; ¿y tiene otra visión?; la tiene, pero es la que se necesita un poco para hacer una intervención correcta. En cuanto a lo de que los orientadores demos clase o no, pues hombre, yo no lo tengo tan claro; en el resto de las comunidades, ya sabéis que sí; EN LA MATYORÍA, casi en todas DAN CLASE; lo raro es que nosotros estamos exclusivos del Departamento de Orientación sin esas horas de docencia. Hace unos días, ahora, cuando salió el nuevo real decreto, o sea, de especialidades, se nos cambió el nombre [OS1.- por Orientación Educativa]. Eso, por Orientación Educativa; entonces, yo nosé muy bien que pensar; sé que hay muchos orientadores del resto de España, que estaban con miedo porque en ese decreto no conretaban las asignaturas, o sea, las clases, las horas de docencia que tenía que dar el orientador y entonces estaban asustados de que les quitaran las horas de clase. O sea, fijaros que distintas realidades estamos viviendo en otras par-, en:: distintas partes de España; entonces decían “no, por Dios, que no nos quiten nuestras clases de Psicología” o de transición a la vida activa o incluso docencia en los programas de diversificación o de garantía social, porque ellos creen que es fundamental para considerarse un compañero más o estar bien integrados dentro de la comunidad escolar. En cambio aquí, no es esa visión la que tenemos, entonces creamos (0,2), pero yo de todas maneras antes siempre decía que no deberíamos dar clase, ahora tampoco lo tengo tan claro –eso hay que decirlo–; no me parece que dar una especialidad, o sea, una optativa por ejemplo de nuestra especialidad como psicología fuera a ir mal con ello, ¿no?

OS4.- Non, non digo que vos vaia ir mal; digo que desde un modelo indirecto de consulta como é o que se plantexa no noso [OS1 fai un xesto coa man indicando “máis ou menos”] que non é intervención directa, é basicamente intervención indirecta aínda que logo podamos ter intervención directa, pero nós o que facemos é coordinarnos cos titores para que logo á súa vez os titores desenvolvan unha serie de programas porque un orientador por centro, é absolutamnte inviable que leve a cabo programas él directamente; entón entendo –polo menos eu teño claro– que o modelo de consulta é intervención indirecta, é eso é moito máis complexo que nos diga “a ver, tú e tú orientador, primeiro e segundo da ESO a impartir tales programas”; ahí sería moito máis doado de facer pero é que aquí é unha labor de persuasión, é unha labor de dinamización, é unha labor complexísima e abstracta en moitísimos casos; e se encima aparte metemos docencia directa, entonces e que mezclamos xa cousas e eu penso que nos levaría [MAR.- Es otra investigación][RISAS DE TODO O GRUPO] Claro.

OS5.- Eu penso que as dúas cuestións teñen as súas ventaxas e os seus inconvenientes tanto a de exercer docencia como a de non exercer; e logo, o que sí me parece fundamental é un tema de tutoría e creo que iso é precisamente o que por un lado, é



positivo, é dicir, todo un modelo de orientación que ten un desenvolvemento fundamental a través das titorías; o que ten de positivo, por outro lado, é esta concepción de educación pode telo de negativo que creo que é un argumento para que non haxa máis de un orientador nos centros, é dicir, porque se tes máis alumnado, tes máis tutores, porque cada aula xa ten o seu titor e titora e en definitiva, neste modelo, o orientador ou orientadora sería o coordinador de todas esas funcións. Igual, dalgunha maneira, para a (rehabilitación) de máis orientadores a resposta é esa, é dicir, hai tutores para desempeñar (0,2). Claro, outra cousa é despois como están as titorías que esa é outra das cuestións.

OS3.- Tema aparte

OS4.- Ese é outro tema que

NEVES.- Logo temos que entrar tamén

OS1.- Tamén temos que entrar?

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OS2.- Non, non; estáballe contestándolle a Neves que dicía se había máis intervencións; decía que está o tema, creo que moi OS3lizado

OS1.- Non, unha cousa que para vós, quizás dende o punto de vista da universidade tamén igual::: sei que sempre lle dades máis importancia a estas cousas dos modelos e tal, non? Entón, eu no sei ata qué punto, ti (REFERÍNDOSE A OS4) dis que ves bastante claro que o modelo, digamos, o sistema que aquí se organizou (que temos, que subxace), é un modelo de consulta?

OS4.- Para mín é absolutamente claro

OS1.- Eu teño pensado ben varias veces sobre iso e eu cheguei á conclusión de que subxacen todos os modelos (TÓDALAS PERSOAS DA MESA ASINTEN) [OS5.- Exacto] E entón, hai un modelo terapéutico que inclúe psicometría, que inclúe clínica e tal, e hai funcións directamente relacionadas con eso; efectivamente hai un modelo de asesoramente psicopedagóxico, de consulta, do tres niveles [OS5.- E hai un modelo de programas] e hai un modelo de programas, pero, pero::: eu tardei en dar-me conta, cando lín por primeira vez o decreto, o que non me dín conta é de que, eh::: o decreto do ano 98 fala de Servicios de Orientación desde o principio; desde o principio falou de Servicios de Orientación, incluíndo claro, (se supón) que a fórmula que encontraron para darlle un carácter unitario dentro do centro e fora do centro, e concebir todo, dentro do mesmo nivel, todo un servizo [OS5.- Pero incluso] que a nivel educativo da:::[OS5.- das directrices que mandaa a consellería todos os anos, supostamente para unificar a actuación dentro do Departamento de Orientación e demáis, ahí fai fincapé no (servicio) de programas pero tamén nunha atención individualizada, sobre todo en momentos específicos, transición á vida activa, tamén asesoramento individualizado na toma de decisións sobre futuros estudos, profesións, etcetera, etcetera]

OOE1.- Sí bueno, pero o enfoque do decreto e o enfoque posterior e totalmente hacia un modelo onde se inclúen os programas, onde se inclúe todo; está lonxe, digamos, do

modelo antigo [OS4.- Pero, quién desenvolve esos programas? Ahí é onde está a cuestión. Desenvólveos o orientador? O cal sería o modelo de programas tradicional]

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OS4.- E nós tamén se queremos, pero::: o modelo, o modelo; que a práctica é unha cousa e o modelo é outra; OS PROGRAMAS TODO O MUNDO, SÍ pero, quién os vai desenvolver? Os titores (co) modelo, vamos (0,2) coa orientación e titoría que forman parte da función docente, ou o profesor titor a través da titoría e os docentes, a través das distintas áreas e materias van desenvolvendo eses programas que nós, por outro lado, deseñamos, organizamos coa labor conxunta da Comisión de Coordinación Pedagóxica. Claro que hai intervencións puntuais terapéuticas dun tipo; claro que hai programas. A estrutura (organizativa) creo que é o modelo de consulta e (digo máis) o que Bisquerra di que chama “consulta colaborativa” así que permite, cando nós teñamos que ir alí, paf, e::: moitas veces puntual, sin ningún tipo de problema.

OS1.- (INAUDIBLE) ás demandas, en teoría, non? Ti recibes unha demanda, aparentemente encarrilar dentro dun modelo de consulta pero o que te está pedindo o tutor ou o profesor é que remedies ti directamente co alumno, non que fagas unha tríada ahí

OS4.- Eu vos podería contar o que facemos; fas programas, fas intervención clínica e ó profesor, se lle dices que che leve o programa, algún te dice “mira, vai por ahí que non...”; a realidade é outra

OS5.- E que o punto un, cando se empezou a debatir este tema, bueno, (INAUDIBLE) se enfocou dende un punto de vista lexislativo pero creo que aquí hai outra, hai outra cuestión que é a realidade. Unha cousa é o cómo, cómo evolucionou esto a nivel lexislativo e todo o que se fixo naquel momento e se houbo algo máis novedoso –que non– e outra cousa é logo a realidade, é dicir, dende o punto de vista da realidade, pois como, como foi evolucionando isto. E eu penso que iso depende moito de canda un de nós e depende moito tamén do que estés inmerso, é dicir, hai centros onde teñen valor a orientación, teñen unha sensibilidade; hai centros que non; hai centros onde un orientador pode sentirse cómodo para poder traballar e poder ter incluso algunha función máis; hai centros que todo o contrario. Entonces eu creo que eso estaría (en función) das circunstancias de cada un.

OS3.- Lo que pasa es que esto que dices –no sé si es de este punto o del siguiente– pero creo que es uno de los problemas que tenemos; aquí creo que ahora si exponemos uno por uno lo que estamos haciendo en nuestro centro (0,1), a ver, se va a parecer, ¿no? Pero seguro que totalmente distinto y yo tengo que y yo te voy a decir “Pero, ¿cómo?; ¿Tú estás haciendo ese programa? Pues que interesante. Ah, pues yo no hago eso” Y me sentiré mal, porque además siempre te sientes mal porque parece que es siempre imposible hacerlo todo desde el punto de vista del orientador; todo lo que se supone que debemos hacer, que eso ya, no sé si es otro punto también, pero es que las funciones son tan amplias que tú puedes ir un poco por donde::: primero tú priorizas según crees que es más importante para tu centro y segundo también, según tu perfil personal, exclusivamente; ¿que a ti te gusta la docencia directa?; pues te ofreces más para hacer las tutorías, para hacer las técnicas de estudio y tal; ¿qué eres un manitas con la informática?; pues elaboras ahí guías de (observación) no se qué, programas para los

niños. Entonces, en la práctica, cada uno tiramos por donde podemos y YO CREO QUE ESO ES UN ERROR, también, o sea, es un error; y sí que aquí no sé si le duele al Equipo de Orientación Específico, por ejemplo, habría que (trazar) protocolos de actuación o::: no desde la Consellería pero, CADA UNO NOS ESTAMOS BUSCANDO LA VIDA; repetimos muchísimos modelos de::: por ejemplo informes:::¿quién nos ha dado un proto-, un informe, digamos estandarizado para hacer informes psicopedagógicos? Y creo que cada uno se ha buscado la vida. Y el mejor que encuentras, luego lo adaptas para tí y con los años ese es el tuyo, pero::: eso no es lógico. Lo lógico es que te dieran [OS2.- Porque esa era unha das funciones que estaban a los Equipos de Orientación y que no se están desarrollando] Pues por eso lo decía; claro, por eso lo decía; que es la de facilitar ese tipo de modelos.

OS1.- O outro día estiven::: teño unha carpetilla onde teño recopiladas para usar así, as cousas máis::: que nos afectan máis directamente, “Orientación e Diversidade”, e bueno, supoño que xa o sabía, pero dinme conta o outro día ó ve-las datas que, a maior parte das cousas que se refiren ás actividades técnicas –avaliación psicopedagógica, necesidades educativas especiais, etcétera–, son todas anteriores ó ano 98, é dicir, anteriores ó decreto de orientación. Por eso é tan antigo tamén e tan confuso. Naquel momento, no ano 95, COMO AÍNDA NON DEFINIRAN COMO IBA A SER, a cousa estaba “os responsables da orientación farán”, “velarán por”, (pode ser) que es retahila de funcións tan antiga (ten que ver) con iso (0,4). Antes de que se me vaia, o dos equipos, que o teño aquí temén anotado. Tamén descubrín tempo despois que os Equipos Específicos xa estaban previstos na LOGSE e non sei como se::: non sei se se desenvolveron en Madrid ([DIRIXÍNDOSE A OS5](#)) pero na letra estaban previstos como apoio do sector [OS5.- Sí, sí; no Libro Blanco o dí], é dicir como un apoio especializado, non para existir como únicos elementos do sector, senón como un apoio especializado ós equipos que deberían ser seguramente, comarcais ou algo de ese estilo. E a singularidade de aquí foi deixalos como único elemento do sector, entón ese é probablemente outro dos:::

OOE1.- Sí, con respecto ós Equipos Externos e na gran variedade por comunidades; os equipos de Madrid, por exemplo, son equipos totalmente distintos; os equipos de motóricos de Madrid ten seis ou sete especialistas; solo en motóricos por exemplo, e que collen terapeutas ocupacionais como fisioterapeutas. En Málaga, por exemplo, ten terapeuta ocupacional [OS1.- (Este é) un tipo de sector non especializado] Sí, sí. E aparte en Madrid, hai tres Equipos Externos; tres tipos de Equipos Externos, e aquí solo temos este. E con respecto ó::: ó modelo noso, que si ben no tema de intervención interna desde os Departamentos de Orientación, se pode discutir máis se hai un modelo de consulta (en vez de programas), nos Equipos Externos actuamos case exclusivamente por demanda, é dicir, o que dice a lei que non se debe facer (0,2) “(INAUDIBLE) ten que ser por programas, ten que ser proactivo, ten que programar, ten que prever, ten que actuar por objetivos” e no (Departamento, nos Equipos) no, aquí no; aquí actuamos porque nos piden os centros que vaíamos alí.

## SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OS3.- Yo creo que un poco todos lo hacemos en el Departamento de Orientación

NEVES.- Porque nos equipos se atende moito menos a outras funcións, n aliña do que dicía M<sup>a</sup> JOSÉ, na liña de elaborar materiair, de facer un asesoramento [M<sup>a</sup> JOSÉ.- De máis cursos]

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

NEVES.- Entón, iso non se está facendo, por qué? Porque tendes que atender ó prioritario

OOE1.- PORQUE ADEMÁIS É TAN ABSORBENTE E TAN URXENTE QUE NON CHE DA TEMPO A FACER OUTRA COUSA

OS5.- E o espacio xeográfico a cubrir [NEVES.- É dicir, que no fondo, un pouco a cuestión que apuntábades antes de infradotación do que son tanto os recursos] [OOE1.- Claro; doute un exemplo; conducta, trastornos de conducta; tiña o ano pasado duascenas demandas e tiña un especialista, é dicir, tiña máis demandas que días laborables ten o especialista para traballar; incluíndo os días de guardia. Imposible que ese especialista atenda eso, por exemplo] [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OEE1 INAUDIBLE]

### SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

OOE1.- Tes que ir a Ortigueira; tes que ir a Vigo.

OS5.- Claro, eu me imaxino que teñas unha demanda en Ortigueira e outra en Fisterra e non te chega o día [OOE1: Non, non; e que solamente ir e vir a Origueira; fas alí unha intervención] [SOLAPAMENTO DA FALA DE OS5 E MIIGUEL] [OOE1: E se acabou; entón que pasa? Que nós, desde o Equipo de Orientación Específico, tratamos, cada un á súa maneira, de actuar por programas e eu trato de establecer programas, de atención a centros de escolarización preferente, tratar de combinar, intriducir (claridade), é dicir, trato de facer eso e algo fago pero a demanda require unha atención urxente e inmediata. Te demandan que vais a tal centro porque tal neno precisa naquel momento unha mesa, necesita unha cadeira adaptada; o profesorado te demanda información sobre os sistemas alternativos de comunicación entonces non tes máis remedio que atender á demanda; e ademáis non é solo facer a visita e facer o traballo de asesoramento e facer a investigación; non, non, que despois tes que investigar, e fora das túas horas de traballo, poñerte a escribir un informe e te leva dúas ou tres horas facelo. Entonces, cada vez que fas unha demanda, gastas a mañán na atención á demanda directa máis te tes que pasar unhas horitas, diante do ordenador, facendo o informe e cubrir digamos, os aspectos administrativos]

OS4.- Que esa é outra das maldades do decreto 120; que todo é moi bonito, uns equipos especializados, todos estamos dacordo; pois resulta que son (0,2), a ver, dicir que temos algo que realmente non temos porque tí non podes pedir ó especialista que che actúe, por qué? Porque o especialista vai a estar desbordado, e é absolutamente imposible. Ti dicías, en Lugo, 9% de poboación escolar; sí, pero é que é unha rede de provincia de kilómetros e kilómetros que bueno, xa nada máis que recorrer en coche se botan un montón de horas entonces eso é:::Que os tes? (REFÍRESE ÓS ESPECIALISTAS) Sí, pero realmente, podes usar eses servizos? É practicamente imposible; home, se é una cousa moi grave, moi grave, moi grave

NEVES.- (INAUDIBLE) unha cuestión que aparece o que é teórico; outra cousa é o que fai a administración para que eso se leve a práctica e que un pouco o punto que aparece ahí, de apoios da administración (REFÍRESE Ó APARTADO c) DO PUNTO 2).

OS5.- E que eu neso, sí que quero deixar claro o que xa se espuso aquí: unha cousa é o modelo como tal, é dicir, unha cousa é que un modelo como tal non sexa válido, porque o modelo non vale, non resposta ás necesidades que pode haber; outra cousa é que o modelo é válido pero o que ó mellor necesita é dotación, que, que son cousas distintas. Porque podería ser ó revés, é dicir, “bueno, e que o modelo, hai moitos medios, pero o modelo non é válido”. Eu creo que o modelo é bastante válido –comparto a súa opinión– pero eso non quita que efectivamente, que temos que, que::: ter outro tipo de estruturación máis ou menos concreta.

OS4.- Certas distincións, diría eu, máis que nada, na redacción del, non? Habería que actualizala; lle viría moi ben unha actualización de certas cousas.

OS1.- Sobre todo a experiencia que vós tedes seguramente de demandas (0,4) pois as demandas, ó mellor aínda que non sexa para facer un modelo baseadas nelas, pero sí, ó mellor, unha referencia inmediata para dicir: cal sería a dotación que dalgunha maneira respondería mellor minimamente a estas demandas que hai? Ó mellor cinco de conducta, un de orientación profesional e cinco de motóricos.

OS4.- E coidadao, non falemos de días de especialización: convivencia, emigración (0,2) así, por exemplo, sen análises máis profundos

OOE1.- Non, o digo por non meternos nas propostas

## RISAS E SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO

NEVES.- Claro, un pouco dalgunha maneira xa fixemos referencia ó que son os servizos, dun pouco a valoración do que é o funcionamento na actualidade; tamén dos Departamentos de Orientación insistimos; nos queda un pouco falar do que é a outra pata do modelo, non? Das Tutorías.

OS3.- Yo, antes de entrar, aunque está relacionado con las tutorías, eh::: y antes que hablábamos de la docencia de::: los orientadores, que yo siempre dije que no; llega un momento que te vas convenciendo también porque no está tan mal lo de dar las clases y además mira, hay veces que cuando en esos momentos que te estresas un poco y dices “joder, es que estoy no hay manera de alcanzarlo todo y darle a todo” y dices: “¿quién me diera dar clase?” porque realmente, la sensación esa del trabajo hecho y unas veces, pues no sé, que das unas tutorías, que tienes unas clases parece que acabas, sales de la clase y has acabado; o sea, sales con la sensación de “he hecho el trabajo”, me voy a mi casita pero no; yo esa sensación nunca la tengo; yo siempre me voy como diciendo “no me dio tiempo a hacer tal; bueno, ya mañana hago tal” pero nunca acaba, nunca acaba; entonces eso, yo creo que no es bueno, porque una persona tiene que ser capaz de hacer su trabajo; si está formada y tiene salud deberíamos poder alcanzar nuestras funciones y yo siempre tengo la sensación de estar corriendo como detrás de un autobús que siempre se me va; y es el de la cantidad de funciones que nos han metido ahí, tan excesivas, tan excesivamente amplias y como ilimitadas, es algo así como ilimitadas; es una especie de

Dios en el que además, yo a veces digo, en plan::: así, bueno, con los amigos profesores “PERO BUENO, ES QUE ESTO ES COMO LA CLOACA DEL CENTRO” porque al final acaba yendo::: al Departamento de Orientación llega no solo lo que te tiene que llegar sino todo lo que no tiene ningún sitio al que llegar en el resto del centro; entonces, ¿cajas de material que no sirven?, para el Departamento de Orientación, eh::: ¿una madre que protesta?, para el Departamento de Orientación, entonces creo que ahí sí que::: –bueno que estra dentro de las propuestas– pero que habría que delimitar; no sé si en el nuevo decreto de orientación (0,2); limitar esas funciones, concretarlas y a modo de, no sé si sería posible, pero algo así como tener programaciones, ¿no?. Pero no una programación que nos hacemos nosotros; nosotros hacemos una programación; si las ponemos encima de la mesa no van a coincidir; stoy segura, ¿no?. Si fueran profesores de matemáticas de segundo de ESO, pondríamos las programaciones encima de la mesa y seguro que coincidirían; entonces eso creo que, que::: eso no se nos puede pedir; o sea, que nosotros discurramos una programación cada año, que vayamos como a salto de mata y que no sea lo mismo estar en mi instituto en segundo de ESO, en cuanto a las tutorías o a la orientación que van a recibir que estar en el tuyo (REFERÍNDOSE A OS2) o en cualquiera vuestro, ¿no?. Entonces creo que ahí que::, que::: necesitaríamos definir funciones y proponer programas comunes.

OS4.- Eu sobre esa cuestión teño reflexionado (INAUDIBLE) no tema das titorías; eu penso que as titorías se han convertido nun vale todo, é dicir, depende moito da vontade, por suposto, do Departamento de Orientación correspondente; moito máis aínda da vontade dos tutores correspondentes, e claro, por parte da (INAUDIBLE) do Equipo Directivo, pois o que diga o Departamento de Orientación e o que diga o titor; por parte da Inspección, pois por suposto tamén que mentres non haxa un problema, non pasa absolutamente nada; se hai que dar apoio, se da (en hora de titorías); se hai que estudar para un examen, pois se estudia; entonces, en moitos sitios, as titorías, eu creo que son (0,2) nada; que cada un faga o que crea e se algún quere seguir (e lle) corresponde (derivalo) o Departamento de Orientación ou se acorda do Departamento de Orientación, ben, pero senón tampouco pasa nada. No meu centro non me (0,2) hai horas de titorías en algunas ensinanzas de adultos e nin sequera (estás na sala) de titoría e non pasa absolutamente nada; E EU ME PODO POÑER FACENDO O PINO que non se (dan) e punto e nunca pasou nada; e outras se dan nas clases de matemáticas e de apoio e tampouco pasou nada e::

OS2.- Bueno, pero eu creo que o problema de fondo das titorías é o pouco incentivadas e o pouco valoradas que están; entón (0,1) o tutor, (que) na maioría dos casos, sabéis que non é tutor porque a él lle apetezca ser tutor nin porque teña ó mellor unha formación para ser tutor, nin a vontade para ser tutor, senón porque se llo imponen, moitas veces porque chegou de último ou porque o que ten:::bueno, múltiples factores, múltiples causas; pero nunca tendo en conta que reúna unhas facultades e que él teña (0,1) pois motivación para ser tutor; e logo que non se lle valora; nin dispón de tempo para realmente preparar as titorías, que os que estamos en centros sabemos que preparar unha titoría te supón un traballo, e que por moita axuda e por moita colaboración que teña o Departamento de Orientación, o titor necesita unha dedicación importantísima para o desarrollo da titoría como hora de titoría, xa sin contar a maiores pois todo o traballo de relación cos padres, de seguimento co resto do equipo de profesores e o resto de funcións que temos (0,2) son un abecedario completo. Entonces eu creo que esa é a causa fundamental pola que as titorías non funcionan. Se realmente estiveran incentivadas, con tempo (0,3) eu penso que sería unha das cuestións fundamentais, que

tivesen tempo para poder preparalas; traballalas; COORDINARSE, porque a veces faltan espazos e tempos de coordinación entre tutores de nivel, que son fundamentais; a veces hai un tutor do mesmo nivel, que non coinciden nunca; e xa por suposto co Departamento de Orientación. Entonces eu creo que é unha das fun- (0,2). Vamos, se un xefe de Departamento pensa que, se a dispoñibilidade do centro permite tres horas de::, de libre dedicación á Xefatura de Departamento, un titor, é que debe contar taén cun tempo eu creo que con tanto mérito como o Xefe de Departamento ou máis. Porque o traballo eu creo que é maior. Entonceis precisamente (notas) que realmente as titorías (independentemente) do valor queteñen, non funcionarán; e é logico porque eu véxome como titor, que me cargan cunha titoría (0,3) pois:::, bueno.

OS4.- Ahí entran as famosas 30 horas de permanencia no centro, que en secundaria é unha ciencia ficción eso; non existe; cando realmente debería de haber as horas de docencia, que as hai!; e debería haber un tempo de permanencia no centro, que existe legalmente pero na práctica non se leva a cabo; (donde) debería haber unha coordinación horizontal, é dicir, os profesores dun mesmo grupo-clase se podan coordinar; unha reunión do xefe de estudos cos titores:::; unha serie de tempos organizativos que hoxe en día, non existen porque quedan na:::[OS1.- Pero ademais de eso:::] Se se crean, pero regulalos totalmente

OS5.- Pero aínda, aínda así, é dicir, o que estás dicindo tí (REFERÍNDOSE A OS4) estou de acordo (INAUDIBLE) pero hai varias cuestións que ti apuntaches e comparto totalmente. Por un lado, esta o tema das funcións, que si no caso dos orientadores temos (unha pasada) de funcións, bueno, pois nos tutores creo que é máis, todavía; iso é imposible de que unha persoa poda cumprir todo iso; iso é humOS3mente imposible. Está o tema, como digo, das funcións; está o tema da formación; evidentemente non hai unha formación específica para ser tutores; é certo que na maioría dos casos é por, por encaixe de profesores dispoñibles, horarios, etcétera, entonceis eh::: é un tema complexo porque nun centro como o meu somos sesenta e sete profesores e tí te días “Joder, se tes sesenta e sete profesores, aquí ten que sobrar cantidade de xente para ser profesores”; pois resulta que non é así porque os Xefes de Departamento xa non poden ser tutores; os catedráticos non poden ser tutores, etcétera, etcétera. Total, que logo che queda que, que:::pois mira, dos vinte e pico de tutores que debe de haber, quince e vinte, pois o mellor tes vintecinco que poden ser tutores ou vintetres, que non pode (porque ten a guardia) e non sei qué, o sea, ó final, é realmente complexo. Claro, eso implica o que dicías tí (REFERÍNDOSE A OS2), é dicir, xente que non desexa ser tutor. A titoría implica un traballo extra grande, e no peor dos casos, é dicir, nun titor que non exerza a titoría, entendendo como tal a práctica de titoría presencia cos seus alumnos, aínda se fai algo, pois estupendo, pero aínda que non faga nada, é dicir, todo o tema da (0,2) da relación coas familias, o tema da notificación e o control das faltas de asistencia, das faltas de conducta, de determinado tipo de sancións, todo eso pasa polo titor; é dicir, xenera un traballo que (0,2) multiplica o traballo deses profesores; se (ademais) quere facer algo na titoría, pois xa non digamos, claro. E despois está outra cousa: incentivos; é dicir, está xente gOS3 exactamente o mesmo cos demáis, non se lle desconta ningunha hora polo feito de ser titor, cando a Xefatura do Departamento (pois te supón) unhas 10 / 12.000 pesetas ó mes máis, eles non; e dá máis traballo unha titoría que unha Xefatura de Departamento. Desde o meu punto de vista se perdeu unha boa ocasión, no ano pasado, (TODAS AS PERSOAS DA MESA ASINTEN) co complemento específico que todos esperábase [FALA SOLAPADA DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA] comentan acerca do feito de que non son adecuadas as pagas en función do

traballo realizado] Entonces a mín eso me parece unha pena. Bueno, que se lles pague ós tutores; creo que os tutores, como mínimo, como mínimo, deberían de cobrar coma unha Xefatura de Departamento; deberían de cobrar máis, pero como mínimo; ademáis de ter unha redución horaria; que o Xefe de Departamento ten unha hora de redución por ser Xefe de Departamento; os tutores deberías de ter dúas; e ademáis debería de contar o mérito para concursos de traslados, etcétera. Eu creo que sería unha forma xusta de comenza, e de poder esixir tamén (0,2) hai un Plan de Acción Titorial, que se leve a cabo.

OS2.- E o proceso de orientación está descargada na labor titorial

### FALA SOLAPADA DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA

OS3.- Y esa hora semOS3l que tiene de reunión que tiene con:::con el Departamento de Orientación, yo no sé en vuestros centros cómo::: seguro que son realidades distintas pero en el mío se hace en plan, casi como un favor, ¿no? Porque se hace coincidir con la hora que tienen ellos de atención a alumnos. La atención a alumnos es otra chorrada, porque la atención a alumnos en la hora que los alumnos están en clase [OS1.- É unha herdanza do pasado]. Herdanza do pasado pero ahí::: [OS5.- No noso:::] Ahí sigue estando. Pero sí, para (tí) sigue estando en la docencia.

OS1.- Quero dicir, (que eso) figura así pero non sei por qué; eso (preocupa) pouco a xente de modificalo; eso é unha herdanza do pasado de cando non había hora lectiva dos alumnos, os profesores-tutores por defecto tiñan unha hora de pais e outra de alumnos; e entón claro, agora ó haber titoría lectiva directamente con alumnos, o que falta por establecer [OS4.- Na ESO] Sí, na ESO. En Cataluña, no Bacharelato tamén o fixeron. [OS4.- Falta a primaria, falta:] No seu momento se pudo regular, non? Unha hora de coordinación co Departamento de Orientación, hora de xestión de non sei que, hora de tal:::

OS5.- Claro; eso ten que, ten que:: haber vontade do centro, é dicir, no meu centro se fai: unha hora de [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS1 INAUDIBLE] con todos os tutores de primeiro e segundo da ESO, e outro día á semOS3, que é o xoves, cos de terceiro e cuarto [OS1.- O mellor son cousas que non é] Pero son horas que entran no horario lectivo. [OS4.- Son mecanismos que vos creastes] [FALA SOLAPADA DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA; reafirman a opinión de OS5 respecto de que certas accións dependen sobre todo do persoal dos centros]

OS1.- Claro!; eu lembro que no ano aquel 98/99 –non sei que ano foi– nos centros había que pelear coas direccións ás veces e cando a dirección entraba polo aro, co inspector de turno (0,3); eu recordo que un inspector non aceptaba que “no, no; se a hora lectiva é con alumnos, esa persoa ten que ter 18 horas de clase e ademáis a titorial lectiva con alumnos”; iso houbo que pelealo cos inspectores no seu momento [OS5.- No seu momento, teñen a titoría común] Eso non (o teñen) [OS5.- E ademáis teñen esta reunión pero dentro de] [OS3.- ¿Pero es (común) lectiva?]

OS5.- Sí, sí; claro [OS3.- No, en mi centro, no] Eso lles conta a eles [OS3.- Es un favor que me hacen] [FALA SOLAPADA DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA]



OOE1.- No centro do motivo estaba; conseguimos o mesmo; pero gracias a moitos anos de presión e que coincidiu unha boa Dirección e un determinado momento que tiña sensibilidade

### FALA SOLAPADA DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA

OS1.- Resumindo (INAUDIBLE) en eso coincidiron tódalas administracións que coñecemos nos últimos anos; NON SE TOMAN EN SERIO A TITORÍA; por eso dicía moi ben OS5 que hai dous anos, cando houbo un certo debate e timidamente esto chegou a saír na prensa, e entón un responsable político dixo, e moi ben dito “non, non, que a Titoría é fundamental e que había que recompensalo economicamente”. E a partir de aquí foi todo aquel lío que quedou en nada, porque resulta que puxeron un complemento único para todo o mundo.

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

NEVES.- Na LOE aparece que ha que incentivar a titoría

### TODAS AS PERSOAS DA MESA ASINTEN

NEVES.- Nunha lei, que recoñeza iso é importante; outra cousa é cómo o traducen na práctica (INAUDIBLE)

NEVES.- A mín sí que me gustaría que incidírades nas diferencias que hai nas distintas etapas educativas, non? Dalgunha maneiraxa foi saíndo, pero xa que tedes experiencia tamén como orientadores, nas distintas etapas, resaltade un pouco:::, pois:::

OS3.- Hombre, en primaria no hay:::, no hay hora de tutoría y eso también:::[OS2.- En primaria non hai hora de titoría pero eu coido que é na etapa na que se exerce mellor a titoría, (digo eu), pola experiencia que teño, pois porque o profesor titor imparte moitas horas de clase con eses alumnos e realmente chega ó coñecemento xeral de cada un dos alumnos que ten na súa aula e dos padres deses alumnos e eu creo que hai unha actuación moito máis directa e moito máis eficaz que en secundaria, con haber unha hora de adicación::: [OS4.- Porque hai tempos de] Hai moita máis convivencia [OS5.- Sí, eso sí] e moita máis coordinación entre o profesorado; realmente (en sí) existe unha coordinación horizontal e unha coordinación vertical (0,3) (tamén) no segundo ciclo:::

OS5.- Eu creo que hai outro factor tamén en primaria; os rapaces de primaria son, no te olvides, máis receptivos á figura do profesor, do titor e demais e tamén todavía conservan [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS5 INAUDIBLE] certas características dese tipo en primeiro de secundaria cando (chegan) ó instituto; despois xa, terceiro e cuarto xa e máis complicado que lles interese temas que se plantexan

OS3.- Sí, estoy de acuerdo con lo de que primaria tiene mucha más coordinación horizontal (REFERÍNDOSE Ó EXPRESADO POR OS2) pero hay una cosa, que no sé si tiene que ver con este debate pero creo que le va a perjudicar, que son las dos horas que ahora libran; bueno, sabéis que (ahora los profesores maestros de primaria) van a tener el mismo horario que secundaria; bueno, pues entonces ahora en mi centro ya hay un problema de guardias importantísimo, que eso también toca indirectamente a los orientadores de primaria –el tema de guardias– pero los profesores ahora libran a la

semOS3, los maestros en primaria, dos horas, ¿no?. Entonces se van (0,2); antes entraban todos a las 09.30 y se iban a las 14.30; ahora ya libran dos horas; y esas dos horas –que se van a sus casas con todo su derecho– era el::: ese tiempo que utilizaban muchas veces para coordinarse, para hacer el plan de biblioteca::: entonces ahora eso creo que va a perjudicar mucho a esa coordinación horizontal; o sea, están perdiéndose a secundaria, en lo malo

OS1.- Eu penso que no sistema educativo perdemos por completo o que é o respostas ás necesidades do que se planteos; xa hoxe en día na:::, na sociedade e nos alumnos, é dicir, hoxe en día non se plantexa solo unha labor instructiva senón que se plantexa unha labor de coordinación dos Equipos Docentes, que polo menos na secundaria non existe, e que mentres non existe –e non se prevé que vai a existir no futuro inmediato–, temos a batalla perdida porque o de matemáticas di unha cousa, o de física, toda a contraria, e o de lingua, pois o do medio. Entonces, mentres non se aborde en serio, a labor docente como unha labor instructiva senón tamén como un labor de planificación e coordinación conxunta (0.2), E SE REGULE ISO PARA QUE SE FAGA, temos a batalla per-, eu penso que temos a batalla perdida. En primaria é aínda moito máis favorable que exista precisamente polas horas de convivencia onde hai máis horas de [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS5.- Agora tamén hai centros::::: como en todo; hai centros e punto [OS4.- Claro, claro] Hai centros nos que se avanza e se fai; hai outros onde menos; o mesmo pasa coa Comisión Pedagóxica (INAUDIBLE)

OS1.- Hai quen confía en que a futura formación de os futuros [NEVES.- Profesores] opositores e profesores de secundaria, que como vai cambiar a formación, que van ser moito mellores e entón ó mellor dentro de vinte anos xa (INAUDIBLE) se coordinan un pouquiño. E logo terán que pasar por un master que se dará aquí, nesta facultade [NEVES.- Vaise dar nesta facultade] [OS4.- Super master de estos]

#### RISAS DE TODO O GRUPO

OS4.- O tema da avaliación de todo isto

MAR.- (Mellor) aquí que antes, ¿no?

NEVES.- Vai mellorar, eh? Eu creo que algo vai mellorar

MAR.- Pero bueno, eso es otra investigación

#### RISAS DE TODO O GRUPO

OS4.- O tema da avaliación é para mín unha cuestión que levo moitos anos, pois (0,2) tendo clara e::: o tema da avaliación do profesorado; aquí, eu penso que unha porcentaxe, non sei se pequena se grande [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS5 INAUDIBLE] NON TEN NINGÚN TIPO DE CONSECUENCIA porque a Inspección, que certamente é a que debería avaliar algo pois simplemente está para cando hai un problema gordo, que salta fóra do ámbito do centro, que se non non hai ningún tipo de avaliación e eu creo que , aparte de avaliación interna que se poda facer nos centros, unha avaliación externa, NON TANTO PARA CONTROLAR pero sí para saber como

estamos administrando os nosos recursos materiais e persoais e, en determinados momentos e persoas, pois ó mellor unha reciclaxe para cambiar determinadas pautas de conducta, e de comportamento, e de actuación personal que enturbian o traballo de todos demáis.

OS5.- Hmmm, o que pasa e que sí [MAR.- Eso es una mellora (que::: en la) universidad no existe] porque creo que somos o país [OS4.- Telita, pero meterse con eso:::] que en culturas de avaliación creo que estamos a cero [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO; coméntase a pouca cultura avaliativa de España respecto doutros países]

OS1.- Esa avaliación é necesaria pero, é a (alta) inspección a que nos vai a valorar?

NEVES.- Bueno, seguimos avanzando? Bueno, no do punto da Administración, (dalgunha maneira) en canto a dotación xa fustes decindo cousas: faltas de persoal::

OS5.- O único apoio que vexo positivo da administración, foi o presuposto que foron dando [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO; fanse comentarios respecto do dito por OS5 posto que parece non ser igual o presuposto en todos os niveis educativos] e que creo que hai centros donde o centro ten dereito a retrotraer para [FALA SOLAPADA DE TODAS AS PERSOAS DA MESA EN PEQUENOS GRUPOS]

NEVES.- Mira; e a opinión en canto á formación que ofrece a Administración a través dos CEFOREs [OS5.- Yo creo que hay que cambiar eso] tanto para titores:: como para orientadores:: [OS5.- Para todo o mundo; eso eu o teño clarísimo que hay que cambia-lo modelo; eso non sirve para nada][OS2.- Totalmente] :: [OS5.- Eu creo que habería que ir máis hacia modelos de traballo en centros, prácticos e despois facendo un seguemento da posta en práctica dese modelo; ese curso que tí fuches, eso poñelo en práctica no teu centros cos rapaces e avalialo; e entón sí, a partir de ahí se da o diploma, o que queiras]

#### [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS5.- Ir a un cursillo porque necesitas cobrar os sexenios, iso non [OS1.- O modelo da exposición co powerpoint está moi superado; non é operativo] [OS3.- Tres horas de powerpoint (INAUDIBLE); las sesiones esas que dan en el CEFORE el mismo ponente; tres horas es una barbaridad y (aún encima) no es realmente práctico en absoluto eso del powerpoint y tal y eso creo que no se aprende nada]

OS4.- É o que dice OS5: o seguimento é fundamental [OS3.- Sí. O seguimento y hacer una puesta en práctica::]

OS5.- Quero dicir: eu, se vou a un curso (no que) me van a formar sobre tal aspecto pois o lóxico é que eso, se supón que me forman para que eso teña unha repercusión cos meus alumnos; entonces, facer a segunda parte, é dicir, pois eu regreso (ó final) se é que fun a Santiago ou vin aquí, pero bueno (0,1) o poño en práctica cos rapaces; senón, non sirve de nada

OS3.- Y otra cosa de formación, decía que:::, aparte de eso, que es verdad, que me parece fundamental lo del seguimiento, hacer una puesta en práctica, o sea, que sirva de asesoramiento como::: te asesore, para que tú puedas ponerlo en práctica, creo que el

modelo que también el modelo que en este sentido se lleva a la práctica en la mayoría de las comunidades autónomas, debería de ponerse aquí en práctica, y son las ayudas por cursos; no sólo del CEFORE, que el CEFORE:::vale, podría dar unos cursos más adaptados pero si tú quieres ir a un congreso que te interesa, (por ejemplo) el primer congreso internacional de convivencia que se celebró en Malaga (0,2) ¿por qué te lo tienes que pagar tú de tu bolsillo? Porque ya sé que hay unas ayudas, cada dos años, ¿no?, que son las que nos dan, super insuficientes; te pagan solo el transporte, no te pagan nada más; son unas ayudas ridículas. En otras comunidades te pagan durante el año, o sea (0,2) no sé si ilimitadamente pero todas las::: y te lo pagan todo, ¿eh? O sea, tú te vas a un congreso de convivencia (0,2). Los de Zaragoza; los orientadores de Zaragoza se van al congreso de convivencia en Málaga y les pagan absolutamente todo; si a los cuatro meses se van a otro congreso en no sé donde y se lo han autorizado, también se lo pagan. Creo que eso se debería hacer; no solo con los orientadores sino con todos los especialistas.

OS4.- Outra cousa importante para mí:::os tempos. Cando de fai iso? Hai o mes de xullo que é lectivo pero que na práctica é de vacacións que eso é un argumento, penso que é moi bon para o tema de formación e logo os tempos de:: (0,1) chamémoslles sabáticos, para que unha persoa, que decida asumir unha nova formación, tamén o poda facer. **APARTE DA FORMACIÓN MENTRES ESTÁS TRABALLANDO**, que tamén podería ser pero eu penso que cada x tempo, todos necesitaríamos facer unha parada e formarnos en algo que::: nos interese ou que haxa necesidade nos centros.

NEVES.- Bueno, pasamos ó seguinte::: que é un pouco as problemáticas, factores que credes que obstaculizan o funcionamento dos Equipos:::e da Titoría tamén; algo xa foi saíndo por ahí::

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OOE1.- (Con respecto a ese) punto::: vamos, eu na miña experiencia profesional; problemas e factores que obstaculizaron o traballo de orientación?; non o meu traballo, senón o traballo de orientación, e de atención á diversidade e tal, bueno (0,3) as inercias e a burocracia, é dicir, as posicións pasivas e resistentes do sector profesorado a cambiar e a innovar, o sea, eso que tes que vencer ó principio, que te costa, cantidade de esforzo para producir un cambio; unha vez que o produces (0,2), bueno, a inercia se cambia e entón, como o momento de inercia cambiou e a posición cambiou, o proceso xa vai un pouquiño mellor encamiñado. Pero bueno, intentar cam-, introducir cambios nos centros educativos é COSTOSO, ALTAMENTE COSTOSO.

OS5.- Pero eu non diría solo costoso cara dentro, que aquí nos temos que dar por aludidos todo o mundo; creo que toda persoa como tal, temos a tendencia a caer en certas rutinas e todos temos sempre certas resistencias ó cambio, non? Eu creo que ahí estamos todos; todos inmersos neste tema e que a todos nos pode costar nun momento determinado o asumir cambios sen máis; pero estou dacordo contigo.

OOE1.- Sí, desde a base, eu o que notei é iso: **A DIFICULTADE DE FACER CAMBIOS** e cambios positivos (0,2) o costoso que é; despois, eso sí, os consigues e se::: logras que se manteñan e mentrax haxa alguén que os logre manter, é dicir, porque as rutinas, unha vez impostas, ou consesuadas, pois van indo; e eso é desde a base. Desde arriba: bueno, **A BUROCRACIA DA ADMINISTRACIÓN É TERRIBLE**, é

dicir, o aparato administrativo (en) educación é pesaso (0,2) pero aparte de pesado, é resistente ós cambios, é dicir, a Inspección (como corpo) creo que é conservadora (INAUDIBLE) non innovadora [OS5.- É inepta] e como moito (0,2) te deixan facer mentres non molestes. Ahora (0,3) da Inspección non recordo unha innovación, un consello, un asesoramento (0,1), unha práctica de, de introducir (0,2). Non. Non; sempre, a Inspección a vín como un aparato burocrático [OS3.- Inútil] [OS5.- Se aparece é porque hai problemas] [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS5.- Eu, desde logo, a sensación que teño (INAUDIBLE) é unha práctica compartida por compañeiros (INAUDIBLE) “Jo, polo menos non se meten” [RISAS DE TODO O GRUPO] Esa frase reflexa bastante ben o concepto que temos da Inspección, non? Eu, o (coñecemento) que teño eu (0,1) , sí, é un gran inspector pero tampouco se mete

OS3.- Inspeccionan las actas, por ejemplo pero no se molestan en investigar como el tutor se lee el periódico en clase o incluso (0,1), en clase de inglés, o tenemos una profesora que bebía y el lo sabía pero::: no había nada que hacer o::: Esos temas de Inspección y pides ayuda y dices “¿qué hago? ¿qué hago?” pues (0,2) o luego cuando tampoco sabemos interpretar bien la norma, yo le escribo correos electrónicos y el responde “yo entiendo que...” y me dice lo que el entiende por sentido común pero tampoco creo que, que la función:::

OEE1.- SALVO EN CONTADAS EXCEPCIONES [OS5.- E coincido co que dis tí ademáis (REFERÍDOSE A OOE1) de que a Administración, eso é totalmente monstruoso, é dicir, porque incluso cando te comprometes en determinadas problemáticas e esperas, simplemente, que a Administración, simplemente que se limite a explicar a súa actuación, e que nin eso fai; entonces:::]

OS1.- Non é para consoloarse pero::: probablemente, claro (0,2) non sei se é a que coñecemos, porque é a única que levamos tal (0,2) pero probablemente son todas parecidas, todas as institucións así de este estilo, (moi politizadas)

OS4.- Xa non sei se será (0,2). Teño entendido que a Inspección fóra de Galicia non toda é así, é dicir, senón que hai desde certas comunidades (a excepción) que::: movilizou cambio. Nós, dende o que ou coñezo, nin moito menos; nada máis lonxe da realidade

#### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OEE1.- Home, unha vez unha inspectora (0,1) a darnos unha charla (0,2) QUE VEU UNHA MÁQUINA DE TRABALLAR, quero dicir (0,1), unha máquina de producir, unha máquina de traballar:::te acordas? (REFERÍDOSE A OS5) A que vira de Bilbao, que deu a charla [OS5.- Ah, sí, sí!; pero era inspectora esa muller?] Fora inspectora pero agora xa está xubilada pero aquilo era unha máquina de traballar, innovar, producir [OS5.- Pero (Paula) estaba nunha asociación pero xa non era inspectora]

NEVES.- Seguimos, seguimos incidindo? Non, porque hai xente que ten que marchar, entón::: Vas completar tí (REFERÍDOSE A OS2) con máis factores que eso, obstaculizan os tres pilares

OS5.- Eu o tema da formación, o tema da formación creo que está mal porque o (INAUDIBLE) o obstaculiza todo; o tema de non, non, comprometerse; é dicir, a Administración non se compromete coa Educación; pero non só coa Orientación senón coa Educación en xeral, é dicir, eh, eh, se limita a que organizativamente, sumarse a esa inercia, e que non haxa problemas e nada máis; o resto, o único que lle importa, se hai problemas, que non trascendan, que non saian, que non (se publique) un escándalo e nada máis. Buscar eles:::solucións (0,2) qué va!; eso lles pode supoñer a eles, pois eso, que as cousas se lles agraven e demáis e eso non lles importa para nada, é dicir (0,2) e te deixan solo como (0,1). En fin.

OS4.- En relación a esto, penso que Equipos Directivos, OU OBSTACULIZAN (0,1) OU FAVORECEN [OOE1.- Ou favorecen] A importancia da Dirección e do Equipo Directivo é clave; (importarte) as realidades, favorecer e obstaculizar (0,1) é como o día e a noite, é dicir, o que fas nunhas circunstancias ou o que fas noutras [OS5.- Sí, o Equipo Directivo é moi importante nun centro, sobre todo, polo menos para poñer (en certo grado) a estrutura, crea ou non crea certas cousas, etcétera, etcétera]

OS1.- Cantidade da cousas que ó estar sen regular e sen (INAUDIBLE) depende moito de se hai iniciativas dentro do centro e se hai unha Dirección que apoie [OS4.- Que tire (de tí)] [OS3.- Eso no puede ser] Pero claro, demasiado voluntarismo. [OS3.- No debería de ser] [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS3.- Yo creo que obstáculo hay varios; yo tengo apuntados unos cuantos; del Departamento de Orientación, otro obstáculo que no hablamos (0,1) los miembros fantasma: los miembros fantasma, que recoge también el decreto 120 y que dice “formarán parte del Departamento de Orientación” bueno, (0,1) entre otros, los tutores de ámbitos, tata:::, los coordinadores de ciclo, por ejemplo; y además que estoy en un CPI, se supone que nos tenemos que reunir semOS3lmente con los coordinadores de, de:: primaria, con los tutores::: dos tutores de secundaria por cada ámbito, con los profesores de apoyo, con la de AL y con la responsable del CRA, ¿no?, que es el Centro Rural Agrupado que tenemos adscrito; pero eso (0,1), evidentemente, es una mentira [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS3 INAUDIBLE] lo que tienes que hacer es como que te reunes y yo lo que hago es reunirme por partes, ¿no?; y cuando:::, cuando se puede. Evidentemente, eso no ayuda, tener miembros fantasmas, (esa) dualidad, esa paranoia en la que vivimos permanentemente.

OS1.- Eu creo que moita xente, cando tivo o apoio do Equipo Directivo do Goberno, precisamente despois da reunión aquela que estivera contigo hai moitos anos (REFERÍNDOSE A OS5) a partir de ahí, tomei o recorte e facíamos, nada de andar investigando “un titor (de 5º é orientador)”]; non, tódolos titores e recordo que ti comentabas que alí vós decidírades tódolos titores teñen [OS5.- Todos (INAUDIBLE)] O único, que se son moitos, non se reúnen todos o mesmo día; os de primeiro:: [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO] Pero claro, hai que ter o apoio do Equipo Directivo porque a Xefatura de Estudos ten que facer os horarios e poñer a hora de reunión aquel día para todos [OS5.- Sí, sí; exacto] So o podes facer tí [OS5.- Exactamente; e a Comisión Pedagóxica, igual, o sea, temos (todas as horas asignadas) e tamén entra dentro do horario lectivo de todas os que estamos na Comisión Pedagóxica, co cal nadie se pode negar a asistir porque ten (INAUDIBLE)]

NEVES.- Máis [MAR.- Máis melloras] (INAUDIBLE) Máis problemáticas.

OS3.- Bueno, problemas e melloras; así ya va todo junto [NEVES.- Claro]

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OS5.- O tema das titorías::, o tema da formación::o tema da (expectivación) que se (fale), que se te reconeza e demáis; e sobre todo, que::que:: bueno, que non teña que ser o último que chega porque non hai outro; a veces incluso xente, que é o primeiro destino (que non) ten ó mellor unha experiencia todavía como (0,1); ó mellor para certas causas é bon:: e eso non se mira para nada, é dicir; non hai outra opción que poñerte.

OS1.- Tamén, eu teño anotado así nun lateral, que un profesor dun instituto, non sei se era o Salvador de Madariaga o un deses, que era un caso, absolutamente extrañísimo – porque era un home que levaba uns vinte pico anos– e sempre era titor de primeiro da ESO (0,2); por petición persoal. Que algo así chame a atención, tamén nos da o sistema; é dicir, os titores de primeiro de ESO (para entendela), son os pringados que acaban de chegar, (0,2)que ademáis se necesita unha persoas con experiencia e con implicación.

OS4.- E unha cousa tamén que antes dicía OS3 e que a mín me parece moi importante (0,3). Co tema das titorías, aparte de montar unha estrutura organizativa que as apoiem (dentro dos) centros (0,1) incluso os tempos:: que haxa un marco por parte da Administración, non digo que regule como unha materia porque me parece excesivo; sempre ten que haber unha certa autonomía para adaptarse (INAUDIBLE) do centro; pero sí que haxa ALGO DE PROPOSTA POR PARTE DA ADMINISTRACIÓN PARA QUE TANTO OS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN COMO DESPOIS, OS TITORES, teñan a referencia á hora de qué traballar.

OS5.- Bueno, eso hai que::: Eso é o Plan de Acción Titorial

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OS1.- Fai tempo, non sei se recordas (0,2) faláramos deso OEE1 e incluso o puxeramos por escrito que:: era cómo nos preguntábase en qué maneira retórica, cando aínda existían os DCBs, “necesitamos un DCB de Orientación?”. Entón, probablemente é un tema que segue estando pendente, que unía co que dicías tí antes (REFERÍNDOSE A OS2) que bueno, o sea, [OS2.- De protocolo] cal son os contidos do DCB? Porque todo o mundo manexa contidos mínimos; nós manexamos funcións (0,3). Sen embargo, para ser docentes, deberíamos de manexar contido? Cal son os contidos de Orientación. Eso é un tema pendiente [OS5.- Home, que os hai:::] Que están, eh? Que están ahí; simplemente hai que recollelos e organízalos

OS5.- Primeiro, eu creo que hai:::por un lado, por un lado é bon que, que, que sexa::: que haxa certa independencia do centro, porque eu entendo que o (PAT) o que debe é de dar resposta ás necesidaddes que plantexan ós rapaces, non? Pois pode haber un centro no que o tema fundamental sexa a convivencia; noutro pode ser a sexualidade e outro pode ser (INAUDIBLE) ou varios. Entón bueno, no noso centro temos un Plan de Acción Titorial elaborado y (0,1) hai materiais para traballar nas aulas, non? Qué ocorre? Pois que despois, efectivamente, cada titor e titora (un o traballa::, outro non o traballa::) EN fín, ahí xa hai de todo.

OS3.- Hombre; yo creo que puede haber cierta flexibilidad; debe haber cierta flexibilidad; pero igual que “la célula”, en Ciencias, se da siempre en segundo de la ESO en todos los centros, si te viene uno de segundo de la Barcala a nuestro centro, sabemos que dio “la célula” el año anterior, ¿no?. Pues entonces, a mí me gustaría que si ponemos, por ejemplo, la Educación Sexual (0,2) la consideramos en segundo y en cuarto (0,1), pues en segundo y en cuarto; en primero, “resolución de conflictos”; en tercero, “violencia de género” y tal; y luego, la flexibilidad propia de [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OS3 INAUDIBLE] adaptado a las circunstancias del entorno. Pero yo creo que ese programa nos serviría a nosotros de referencia y nos evitaría a nosotros el tema de, cada semOS3 –por lo menos a mí me horroriza– lo de ir dando la hojita fotocopiada a los tutores de lo que debe de hacer; a mí, eso (0,2) ya no lo hago, ¿eh? Lo he dejado de hacer hace mucho tiempo.

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OS4.- Cambian de centro, que tamén é importante. Os tiores que cambian de centro tamén se verían, pois (0,2) indepentemente de que esté nun centro::: [OS3.- También; exactamente] Todo eso, sempre CON FLEXIBILIDADE

OS5.- Claro; eso no meu centro, haino. Qué ocorre? Que despois, tamén, por exemplo o Xefe de Estudos que hai agora, nono había antes, co cal terá que (INAUDIBLE) [OS3.- No, todos hacemos esa programación]. Bueno, hai outra cuestión; é dicir, ós tiores tampouco se lles pode dar excesivos materiais; sobre todo lles hai que dar cousas que as podan traballar na aula sen ter que preparalas apenas previamente e moi sencillíñas, é dicir (0,1) porque se non, xa nono fan. Que se por riba dos traballos que teñen como profesores; por riba dos traballos que teñen como tiores, todavía teñen que preparar a titoría, entonces si que xa non, non, non. Nós temos por ehemplo, que avaliar os conflictos, nun modelo de ficha moi sencillíño, para poder aplicar, simplemente poder OS3lizar conflictos que poden (poñer noutra) parte, saen na prensa e demáis; bueno, siguen (cOS3lizando) unha serie de cousas, do papel que xoga cada quen::: dos acosadores:::dos acosados; en fin, OS3lizar un pouco as situacións; temos outro por exemplo, tamén, co mesmo sistema (0,2) que é o da non discriminación en función do xénero; ahí bueno, pois tópicos que hai, vocabulario, etcétera, etcétera. Eh::: bueno, todo o tema tamén do Plan de Acollida, de [FALA SOLAPADA CON COMENTARIO DE OS1]

MAR.- Comentábais al principio cuando hablábais de si docencia sí o docencia no, de ser buenos profesionales, la necesidad de un tiempo para hacerse con::: con cierta::: pericia. Eh::: tendríais algundo de idea de qué se puede hacer con los profesionales que entran por primera vez? Si habría algún tipo de formación o de acompañamiento por parte de orientadores expertos, o de vinculación para (0,1) que ese tiempo que necesitamos cualquiera que, por primera vez nos ponemos a trabajar (0,1) en algo así

OS4.- Unha especie de MIR; é dicir, tí aprobas, unha oposición [MAR.- No sé] e durante ó mellor o primeiro ano, sería interesante que tí estiveras acompañando a unha persoa para:::

### FALA SOLAPADA DE OS5, OS2 E OS1



OS2.- A mín o que me parece interesantísimo sería que os Equipos de [OS5.- É dicir, aparte de prácticas e cobra máis; que as prácticas foran reais; o que non pode ser é que:::que chegue ó centro rapaces e rapazas de prácticas e, no mellor dos casos, pois estén de espectadores; no mellor dos caso]

NEVES.- Non, digo a parte do (funcionario) de prácticas está sen contido [OS1.- No, no; eu referíame a partir do prácticum de Psicopedagogía] [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

MAR.- ... tienes la responsabilidad de actuar como orientadora y (dejarle) el bagaje, que necesita cualquier profesional

OS2.- A mí me parecería ben que (INAUDIBLE) que es un Equipo de Orientación Específico, que xa o dixen antes e volvo entón a redundar nesa idea, que realmente contasen cos recursos persoais necesarios para que poidesen exercer esa función, que eu creo que é unha das fundamentais de (0,2) coordinación, aglutinador de recursos e difusión dos mesmos::: [OS3.- Protocolo] Protocolo, claro; ahí vai incluído todo eso; porque eu creo que na maoría dos centros (ou sexa), se está facendo experiencias e traballos moi interesantes que o orientador (0,2) bueno, pois en colaboración cos titores ou::: (cantos) lle supón un gran esforzo e que é unha pena pois que eso non se difunda e que non:: a súa vez se poda contar con recursos e con actuacións que se están levando a cabo noutros centros e que lles facilitaría moito a labor. E ó mesmo tempo, que se contemplen uns tempos pero (de feito) teñen que vir contemplados desde a Administración, xa determinados, de coordinación e xuntanza dos distintos orientadores, pois non sei se a nivel de un sector::, de un provincial:: ou ó mellor, comarcal. Pero creo que un das prácticas (que ten) hoxe, que estamos bastante aillados – sobre todo os do medio rural– e que::: nos relacionamos bastante pouco. Ó final nos acabamos relacionando pois con aquelas amizades que temos pero::: NON É UNHA RELACIÓN PROFESIONAL POIS QUE ESTÉ::: INSTITUCIONALIZADA NIN MENCIONADA NO PROPIO PROCESO; creo que facilitaría (0,2) e que sería moi enriquecedora desde o meu punto de vista.

OS5.- Home, eu creo que, vamos a ver (0,2) agora, polo menos, materiais ten que ter porque cando se piden (para facer) calquer proxecto, pola especialidade esta:: pola modalidade de, de traballo en centros, non?, lle tes que remitir o traballo que fixeches, non?; é dicir, eu recordo, por exemplo, que nós seguimos a Orientación polo Proxecto Educativo de Centro, que tiñamos un directivo, que ademáis coordinei eu o traballo e tal (0,2) pois está no poder do CEFOR, que lle tes que remitir todo, non?

#### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO RESPECTO DO PROCESO QUE SIGUEN AS DOCUMENTACIÓNS QUE SE ENVÍAN Ó CEFOR

OS4.- Nin teñen un especialista ou responsable [OOE1.- Teñen, teñen] [OS3.- Sí, sí] [OOE1.- Hai unha praza de Orientación en cada CEFOR] [OS3.- Hace ya años, sí] [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OOE1.- Non; espera, espera (REFERÍNDOSE A OS2) Os Equipos funcionaban por especialidades [OS2.- Non; xa sei; eso xa o sei e tamén sei] (INAUDIBLE) de Orientación; cada un atende á súa especialidade; non hai digamos (0,2) hai un problema que é, que o Equipo Externo non está concebido como un equipo que dinamice a Orientación nin coordine a Orientación; non é esa a nosa función e non está regulada; e

(0,2) e digo eu: pois a mellor sería unha boa idea (porque) podería darnos unhas competencias que agora non temos; por qué?; porque se reservaron as competencias de coordinación e de dinamización dos orientadores (0,2); QUEDAN RESERVADAS Á ADMINISTRACIÓN, ÓS SERVIZOS CENTRALES E, ÓS INSPECTORES [OS1.- Sí por eso non existen] Entonces, qué pasa? (0,1) Nós somos orientadores e asesores; non temos capacidade executiva nin capacidade de convocatoria. De feito, se nos ten chamado a atención cando unha persoa, un equipo, convocou a orientadores a reunións. E se nos dice “non, non; ustedes non poden facer iso; ustedes non poden facer iso; non entra dentro das súas funcións”. Como tampoco se nos permite, convocarnos, a nivel galego, ós catro especialistas de discapacidade motora; “non, non; ustedes, son provinciales”.

OS3.- Entonces, ¿cuál es la función del Especialista en Orientación?

OS1.- Elaborar o material:::

### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO RESPECTO DAS FUNCIÓNS DA PERSOA ESPECIALISTA DE ORIENTACIÓN

OEE1.- Elabora material e asesora por demanda; (tí agora tes) unha necesidade de orientación no teu centro e entóns chamas, e pides a intervención do Especialista do Equipo de Intervención para (a demanda concreta) ; ou::: por teléfono; tí chamas e dís “mira, quería saber, nesta especialidade de estudos de FP, donde existe en Galicia ou a nivel de España? [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO] Pero, a cuestión de que o equipo está concebido desa maneira, quero dicir (0,2) eu apoio, e ademais sí que o vexo necesario [FALA SOLAPADA DE OEE1 E OS2; INAUDIBLE] de Carballo, que non teñen as reunións mensuais de orientadores pola nosa conta; polo nosa conta. E eu sei que en outras zonas de Galicia, por conta propia, os orientadores se reúnen (0,2) no seu horario; no seu horario ou fora do seu horario. A mín me parecería unha boa cousa que (0,1) o futuro decreto regulase que a mesma Coordinación Comarcal dos Orientadores::80,1) unha vez é mes, no sentido de que eso posibilita actuacións sociais (que de outra maneira tampoco) se poden dar.

OS2.- Así sí, realmente se podería modificar o (nivel) de actuación

OS1.- O tema é que (sae) moito

OEE1.- Eu quero dicir que a función social da educación (0,3) é unha función social, é dicir, non temos que (INAUDIBLE) nos centros

OS1.- Seguro que M<sup>a</sup> XESÚS ten experiencia deso, pero nos ámbitos rurais e semirurais, (tamén) eu cando estiven (0,2), a:: relación cos Servizos Sociais Municipais é fundamental; e para eso hai que reunirse todas as semOS3s e tódolos meses.

OEE1.- Eu o entendo e xa entro no tema das proposta, é dicir, a mín me parece que a Orientación, e en xeral a Escola::: e con iso falo dos institutos, de todo o que nos (INAUDIBLE) ten que ser máis implicados socialmente; polo tanto, o traballo ten que ser máis INTERDISCIPLINARIO, e temos que permitir, digamos, a coordinación cos sectores que están fóra da escola; e que eses sectores que están fora da escola (0,1) entren na escola e nós saiamos fóra da escola; igual (que facemos) cos alumnos, igual

(que facemos) cos profesores; é dicir, unha función máis social da Educación, que non imbrique, nos (crea), nos meta na rede social (0,1); eso (0,1) eso necesitamos cambios.

OS1.- En Extremadura, convocaron prazas nos centros, de Traballadores Sociais e forman parte do Departamento de Orientación

M<sup>o</sup> JESÚS.- Es que me tengo que ir (LEVÁNTASE PARA MARCHAR)

OEE1.- En Andalucía fan un proxecto experimental

### FALA SOLAPADA DE PARTE DO GRUPO

OS1.- Eu tiven tamén un neno, de casualidade, (que era de) Monte Alto, que fixeron unha cousa experimental; veu un ano unha rapaza de Integración Social, do ciclo experimental de Integración Social e estivo alí facendo prácticas [OEE1.- E este ano (traballa alí)] con (un proxecto) (0,2); moi interesante experiencia!. [OEE1.- A mín me parece fundamental] De feito eles peleaban por ser eles, e non os traballadores sociais de Extremadura, claro; pero bueno]

### FALA SOLAPADA DE OS1 E NEVES RESPECTO DE SE A TITULACIÓN EN EXTREMADURA É DE TRABALLO SOCIAL OU DE EDUCACIÓN SOCIAL

OEE1.- Eu entendo que o Departamento de Orientación, dependendo de cada centro, na súa especialidade, debe imbricar outros perfiles profesionais que hoxe non existen; estou falando de dinamización social, de (orientación) social (**TODAS AS PERSOAS DA MESA ASINTEN**); estou falando de (**INAUDIBLE**); estou falando de terapeutas ocupacionais. Por exemplo, os Centros de Educación Especial e os Centros de escolarización preferente de discapacitados, necesitan terapeutas ocupacionais [OS5.- Sí, sí; e que ademáis]. Entonces, é dicir, estamos falando, de dar un salto, digamos, na concepción educativa. Por qué? Porque, e que, cómo vamos a emprender nós, dende os centros educativos, unha función educativa fundamental como é a terapia ocupacional?; é dicir, os exercicios físicos dos nenos con discapacidade motora (0,1) ou os autistas (0,1) ou os sensoriais [OS4.- Por exemplo] Eso solo o podemos ter, se temos profesionais co perfil profesional que atenda eso; e os temos dentro do centro. E eso ademáis, imbrinque ó resto do profesorado para que todos os mestres e todos os profesores sepán de psicomotricidade, que sepan (de como dar) o control postural dos nenos, (falar de) Sistemas Alternativos de Comunicación. Pois claro, se introducimos a un neno con un problema comunicativo nun aula, o profesorado e o alumnado teñen que saber qué sistemas alternativos está usando (0,2) ou que sistema signos está usando.

OS5.- E que ademáis, todo o tema da atención á diversidade se queda moi coxo e ó final, non resolve os problemas por falta de ese enfoque que, que dis tí; iso por un lado. Por outro lado, o papel que xoga a institución escolar hoxe, non ten nada que ver co que xogaba hai 20 anos cando a institución escolar era fundamental para acceder á cultura, ós coñecementos e demáis. E ese era o papel fundamental que se (lle pedía). Hoxe eso non ten sentido porque::: cos (coñecementos) se pode acceder por miles de formas, é dicir, hai bibliotecas que antes no existían, existe Internet (0,2) hai pos, medios que antes non existían. Por outra banda, todo o proceso de socialización; desde que nacen pois antes, para ben ou para mal –ou para as dúas cousas–, pois tiñamos unhas normas, unhas actitudes, eh::: adquiridas, que non che daba o ensino; hoxe (0,2) os espazos e os

tempos de convivencia dos pais e os nenos cada vez é menos e entonces os nenos veñen, o que lle chamamos nós, “a monte”; non teñen ni idea do que é pedir a palabra, é dicir, ese papel que lle están reclamando á escola, non?. Entonces HAI QUE REPENSAR A EDUCACIÓN (0,1) máis o que acabas de dicir tí (REFERÍNDOSE A OOE1) é dicir, á institución escolar, cada vez se lle pide máis: que hai partos non deseados? Á escola; que hai accidentes de tráfico? La escuela; educación vial; que hai tal? La escuela:: Entonces, se lle, se lle:: volca todo á escola pero resulta que a escola segue tendo os mesmos profesionais que tiña hai 20/30 e 40 anos cando non tiña todo este tipo de esixencias, no? E entonces, efectivamente eu teño (a mesma opinión sobre esto) e eu creo que nun futuro, se as cousas van por donde teñen que ir, efectivamente ten que haber outro tipo de profesionais que se incorporen na escola, non? Pois os traballadores sociais, os educadores sociais, etcétera.

OS4.- Ou prescindir da escola, tamén

### RISAS DE TÓDALAS PERSOAS DA MESA

MAR.- Está claro que (a proposta é) outro tipo de Administración

### FALA SOLAPADA DE PARTE DO GRUPO

MAR.- Y los profesionales (quizas somos) los que estamos más concienciados de la necesidad de cambio

OS5.- Sí; eso puede suceder casi siempre [MAR.- Y no debería de hablar] [OS1.- O que pasa é que (ahora na teoría) é certo, pero logo na práctica::]

OEE1.- Eu penso que os cambios na práctica, suceden, porque abaixo, hai xente que detecta [OS5.- Sí, sí; seguro] e que teoriza un pouquiño eso e que demanda (0,2). E que despois, se producen cambios políticos arriba, de forma que a lexislación, se cambia. Entón, ahí, e cando se pode introducir, digamos, cambios lexislativos que favorezan determinados procesos para que desde a base se poda empuxar mellor, digamos, dalgunha maneira.

MAR.- Tú ahora estás hablando de cambios estructurales y organizativos [OOE1.- Sí] Cuando tú hablas de acercar la escuela a la sociedad y de coordinarse y de otro tipo de profesionales, tú estás cam-, pensando en cambio de estructura. Cuando habláis de que (hay) a lo mejor, varios eh:: orientadores, también estáis hablando de cambio de estructura; no es el profe con su clase; y eso tiene que ser a otros niveles. No solamente que tú como profe (0,2). Bueno, para que me meto yo si (0,2). Disculpad.

OS1.- Pero bueno, dunha maneira moi (INAUDIBLE) xa se ven dando; nun instituto, hai 10 anos, por exemplo, ou hai 15, sería impensable que un profesor de Matemáticas ou de Latín, que estivese na mesma aula que unha profesora de apoio está alí con dous alumnos [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS4.- Eso percibíste-lo vós nos vosos centros?

OS1.- Sí, sí

## FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

MAR.- Disculpad, está interesantísimo (pero me tengo que marchar a dar curso de doctorado)

OS1.- ...ten un peso moi importante, pero que hai xente que está facendo outras cousas

OS5.- E logo, eu (tamén estou contigo) (REFERÍNDOSE A OOE1); que o cambio tamén se produce cando, como non se lle dan solucións óptimas a todo este tipo de problemática, cando a problemática chega a ser de tal envergadura que os políticos ven ameazado o (estatus, o seu goberno, etcétera) (0,2) donde sí dan paso.

OS3.- Yo creo que ahora, haciendo una reflexión después de estos primeros 10 años que han pasado de Orientación en Galicia, y que (fuimos) los últimos en coger el tren (como estábais diciendo); los últimos de toda Galicia (0,2); yo me acuerdo del año 97, que fueron las primeras oposiciones que yo aprobé sin plaza [NEVES.- Más tarde] y me quedé [OS1 e OS4.- No; fue en el 97] Sí, las primeras. Yo aprobé en el 98 pero en el 97 [OOE1.- Aprobou (SINALANDO A OS4)]. Bueno; yo quedé de 16; entonces dije “bueno, pues no te preocupes que te van a llamar de interina como hacen en todas las especialidades”, ¿no?, habiendo aprobado los tres exámenes con buena nota. Nada de eso; no me llamaron de interina hasta que empecé, CON NOTAS DE PRENSA, en plan, a presionar; fuimos a ver al Director General unos cuantos que habíamos aprobado así en plan “por favor, abrid las listas (0,2); hombre, porque hay muchísimos centros sin orientador”. En ese momento todavía en Galicia no sabían lo que iban a hacer con la Orientación, no sabía bien de que iba y se lo estaban pensando. En Enero me llamaron de interina, o sea, imaginaros; pasaron tres meses en que no llamaron a nadie. Entonces, a partir de ahí:: yo creo que fue cuando decidieron y dijeron “¿Echamos pa'lante con la Orientación? Pues venga; tiramos para'lante”. Y empezaron a apostar y a partir de ahí empezaron a salir más plazas y tal.

OS4.- Bueno (0,2) apostaron::Aforrraron moitos cartos

## FALA SOLAPADA DE OS4, OS5, OS3

OS3.- Pero espera, que yo creo que fue un avance muy importante de poner esta estructura que decíamos –los tres pilares básicos– y ESTUVO MUY BIEN; yo creo que ahora, con nuestros diez años de estreno, es momento de mover ficha. Y de dar un pasito más, ¿eh? Hasta ahora estuvo bien pero nos estamos quedando otra vez cortitos, entonces, es momento de cambiar las cosas.

OS1.- Son bastante escéptico que a Administración actual:: [OS4.- Con esta Administración que non é capaz de sacar::] (Non creo as cousas) se non as vexo [FALA SOLAPADA DE OS4, OS5, OEE1 e OS1]

OEE1.- ... a nivel político os cambios están difíciles; claro, outra cousa é que nós demandamos eses cambios, porque os vemos necesarios na nosa práctica

OS3.- Y debemos de hacerlo llegar arriba, como decías tú (REFERÍNDOSE A OOE1), presionando desde abajo y diciendo “mira, hay un movimiento; esto es lo que hay y esto es lo que proponemos”; otra cosa es que no::

OEE1.- E vexo que por un lado nós, pero sobre todo, os pais. Eu, os últimos cambios que estou observando en temas de Educación Especial, os estou observando GRACIAS A QUE OS PAIS VAN A FALAR CON QUEN TEÑEN QUE FALAR E DA MANEIRA QUE TEÑEN QUE FALAR; [FALA SOLAPADA DE OEE1 E OS5 EN RELACIÓN Á IMPORTANCIA DA ACCIÓN DAS FAMILIAS COMO MOTOR DE CAMBIO]; e (porque o que dín os pais) e de unha lóxica aplastante: “cómo a Administración está facendo esto?; esto é unha inxustiza descarada; esto é unha falta de respecto ó neno pero dunha forma, brutal” e os pais alí, a demandar un cambio. E entonces á Administración non lle queda máis remedio que dar ese cambio porque non é defendible manter unha posición contra o neno

OS5.- Ademais hai incluso, unha lexislación que (se debería) poñer (nas mans) dos pais. Todo o tema da atención á diversidade (0,2); a atención á diversidade non é solo na aula senón se hai unha excursión e un neno ten que levar a un monitor, pois hai que (preocuparse) de poñerlle (INAUDIBLE) [OEE1.- Eu penso que ahí, cada vez é máis importante, a cuestión nosa:::; digamos, porque eu, desde o principio, aquelas teorías que estudiamos de “el orientador como agente de transformación social” (0,2) Eu mo creía, eh? (RISAS DE TODAS AS PERSOAS DA MESA) pero ó mellor non é que mo creía (0,2) e que mo sigo crendo, é dicir, que eu me sigo crendo eso. Entendo que o resultado non é de transformación social [OS4.- Igual que o docente é tamén] Sí, sí, pero e que nós, pola nosa (función) temos un sitio privilexiado, igual que un Director [OS4.- Tes toda a razón] ou o Xefe de Estudos; temos un lugar privilexiado para introducir cambios [OS5.- (Con rentas de ouro)]

OS1.- Eso, sabes? No seu momento, no seu momeno tamén foi percibido por certos sectores como un elemento moi negativo, é dici, houbo quen catalaogou ós orientadores como auténticos comisarios políticos, da reforma::, das novas leis:: [FALA SOLAPADA DE OS4, OS5, OEE1 e OS1] e literalmente dito con estas palabras: comisarios políticos da implantación (das leis)  
FALA SOLAPADA DE OS4, OS5, OEE1 e OS1

OEE1.- Para mín, a gran revolución foi, sobre todo, a chegada dos nenos con discapacidade, ós centros de secundaria [OS1.-Sí, sí, sí]. Eso é a revolución no ensino, dunha forma clarísima e dá un sentido á función orientadora e de atención á diversidade. Iso supuso realmente o cambio educativo: atender a estos nenos

OS1.- Xunto cos nenos con discapacidade::: sí que (trouxo) moi forte, tamén, os nenos de 14, 15 e 16 anos, incluso predelincentes que antes nunca estiveran nos centros; agora están todos [FALA SOLAPADA DE OS4 e OEE1]

OEE1.- Eso; o fracaso escolar [OS1.- Para mín, eses dous (INAUDIBLE) son claves

OS5.- Para mín, o que (INAUDIBLE) neste país, foi a LOGSE; e eu sigo defendendo a LOGSE a pesar de tódolos ataques [OEE1.- E eu tamén] porque unha cousa é a LOGSE, con todos os conceptos que ten, que me parece impecable, pero a (lóxica tamén me parece) impecable; outra cousa é os medios con que aplicala, etcétera, etcétera. Pero eu, a LOGSE, para mín (é increíble)

OS1.- É dicir, tí fixate que antes da LOGSE, a lexislación era::: era a lei do 70, que era unha lei franquista o sea que:::

OEE1.- Bueno, pero o que sí é certo que nestes anos, que nos tocaron vivir, digamos desde o ano 97, 98 a hoxe, foron durechos, pero hoxe, en todos os centros, ou en case todos, case todos –non todos, por desgracia; non todos– está aceptado a atención a diversidade e a cuestión::: da diversidade, tamén digamos lingüística, racial e étnica (TODAS AS PERSOAS ASINTEN) o sea, os nenos discapacitados (0,2). Home, TODO O MUNDO ENTENDE HOXE QUE É A INCLUSIÓN, QUE É A DIVERSIDADE; iso é un principio; que te escapes del ou que non quieras (facer algo) pero que eso é así [RUIDOS DA PORTA CANDO ENTRA OS4 E SAE OS1; INAUDIBLE]; avances importantes pero que non chegan, o sea, hai que::: hai que seguir. Eu, con respecto ó Equipo, eu vexo, eu vexo, algunhas demandas importantes. Unha, loxicamente: máis personal e máis especialidades; É INCOMPENSIBLE QUE OS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICOS EN GALICIA, NON TEÑAN ESPECIALISTAS EN DEFICIENCIA MENTAL (0,2) cando a deficiencia mental representa aproximadamente un 20% das demandas. E temos, os demais especialistas, que irnos repartindo, uno a uno, os casos de deficiencia mental que se vaian presentando. Bueno (0,2) pues no es:::no, es que::: Unha persoa especialista, que ademáis ten entidades suficiente (INAUDIBLE), incluso epistemolóxica, e ten entidade causal suficiente como para poder (INAUDIBLE). Despois (0,2) nos Equipos necesitamos máis especialización e máis traballo de investigación, e máis tempo e máis posibilidade de traballar por programas. Entón eu vexo que ahí non estamos á altura das circunstancias e incluso se están elaborando materiais –e de feito, se editaron algúns– pero non é suficiente [OS5.- O que pasa é que mentras teñades ese ámbito de actuación, eso xa (elimina) todo o demás] Necesitamos traballar máis en, en, en::: promover materiais; un pouco, estilo CREA de Navarra, por exemplo, é dicir, que tamén tiveramos esa función; é dicir, un equipo altamente especializado capaz de promover materiais, innovación (0,2) cousas con un pouco máis de altura que a atención directa, non? Eh... nós non temos coordinación a nivel galego; non se nos permite a coordinación; non ten sentido. Non ten sentido porque nin os especialistas nin os EOE non nos podemos coordinar (mentres) que a Administración non nos facilite que nos sentemos para facer programas a nivel de Galicia: programas de actuación, programas de intervención, programas de [FALA SOLAPADA DE OS5, OEE1 e OS3 RESPECTO DE PERSOAS DA ADMINISTRACIÓN QUE SÍ FACILITARON O PROCESO QUE OEE1 DESCRIBE COMO NECESARIO A TRAVESO DA FACILITACIÓN DE MATERIAL E O APORTE DE IDEAS, POR EXEMPLO]

OEE1.- Despois, bueno; entendo que hai que incorporar novos perfiles profesionais incluso nos EOE; por exemplo, nós non temos un especialista en axudas técnicas; non temos un terapeuta ocupacional, o cal é importantísimo; é dicir, nós non somos técnicos ortopédicos; nós (diso) non sabemos; entón necesitamos novos perfiles profesionais. E despois, o que sí vexo, no tema de::: interdisciplinidade (institucional), É UN TEMA QUE A MÍN ME FASCINA polas posibilidades que temos de desenvolver a cuestión disciplinar (nesta cidade) e o pouco aproveitadas que están. Non entendo como non nos coordinamos máis coa universidade; non entendo como non nos coordinamos máis co sistema de saúde; non entendo como non nos coordinamos máis con saúde mental e como non nos coordinamos máis coa Vicepresidencia de Igualdade e de Benestar; si eso é o [RUIDOS DA PORTA CANDO ENTRA OS1; INAUDIBLE] [OS5.- E aproveitamento de recursos, indudablemente] Entón, a mín me parece que ahí estamos:::

estamos fallando, porque a lexislación sí nos dice “coordinación con las instituciones, coordinación con tal” (e ten) que facilitarnos (INAUDIBLE); permitirmos el tiempo [FALA SOLAPADA DE OS5 e OOE1; INAUDIBLE] porque eu penso que as posibilidades:::

OS4.- Ahí volvemos ó de sempre e é, que non esté regulado esa permanencia no centro pero que non é instrucción; está no aire; e é onde iría todo iso; non se trata de sacar horas de permanencia; se trata de que simplemente, dada a complexidade da nosa labor, POIS Ó MILLOR NON PROCEDE TRABALLAR TANTO NO INDIVIDUAL TANTO NO FOGAR E SÍ PROCEDE MÁIS TRABALLAR EN EQUIPO. Entonces ó mellor hai que reestructurar o das trinta horas, ou o das trinta e sete horas e media –que me parece que é o noso horario– pois, sentíndoo moito por, por todo como estamos organizando a nosa vida, ó mellor é (que hai que ter) máis tempo de permanencia non centro ou ir a un sitio a coordinarnos, pois iso, cos Servizos Sociais::: Claro, é así, ó mellor, de duro, para::: o noso traballo que é moito máis comodo as 20 horas que permanezo no centro e despois no quero saber máis nada. A realidade de hoxe, ó mellor nos leva a:::Claro, qué pasa? Que ahí nos temos que topar cos sindicatos, que van dicir “que eso nin de coña”, claro.

OS3.- ¿Hacéis guardia, vosotros?

OS4.- Non

OS5.- Eu tampouco

OS1.- Eu::: antes sí; no anterior centro no que estaba, sí; pero porque pedín eu que me pusexen

OS5.- A mí nunca me pusieron [FALA SOLAPADA DE OS5, OEE1 e OS1; INAUDIBLE]

OEE1.- .. os cambios van feitos por un lado, por ahí::: e por outro lado pola dimensión interdisciplinar, institucional da dimensión social da escola (en Galicia); eu creo que, para mín, esa é a necesidade.

OS4.- Totalmente dacordo. E como o (consigues)? Ou como provocas ese cambio? Porque esa é a cuestión; é dicirm, todos estamos dacordo con que –polo menos eu sí estou dacordo– co que dices e a ver (0,2), como lexislador ou como responsable de provocar ese cambio, cómo o provocas? Qué medidas para provocalo? (Propoñelo) nun DOGA, por sí solo non sirve

OEE1.- Non, pero se tí creas estruturas de coordinación, por exemplo; e a esas estruturas de coordinación, lle poñes, digamos que::: teñen que reunirse dúas ou tres veces ó ano e uns determinados contidos (0,2). Por exemplo; voute poñer un exemplo dun caso de [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OEE1 INAUDIBLE] desde (departamentos do) Equipo de Orientación Específica e coa Administración, por exemplo; o tema de::: o observatorio de convivencia; é un exemplo clariño e boísimo; é dicir, iso se produce porque hai a necesidade de lexislar sobre convivencia en Galicia. Quén sabe deso? Un señor que é do Equipo de Orientación Específica da Coruña, que é Manolo (Armas). (Chaman) desde a Administración a Manolo Armas, (chaman) desde a Administración a outros especialistas pero é Manolo quen sabe, polo tanto, quen pode



poñer sobre a mesa os seus coñecementos e as súas experiencias. A partir de ahí se crea, un Observatorio de Convivencia a nivel galego, uns observatorios provinciais (e iso ten unha) determinada composición. Nesa composición hai xente de sistintas consellerías e un unha persoa do Equipo de Orientación Específico; é dicir, lle estamos dando valor a persoas do campo educativo de determinadas funcións, porque teñen un saber e a partir de ahí poden difundir, digamos, e promover posibilidades.

OS5.- Eso por un lado. Por outro lado:::[OS1.- A cousa é interesada tamén porque::: PORQUE O MUNDO EDUCATIVO E OS CENTROS EDUCATIVOS EN CONCRETO (ESTÁN) NUN LUGAR ALARMANTE, onde se están producindo eses problemas de convivencia] Exacto, exacto.

OeE1.- Pero entónces a quen recurren?

OS5.- Eu antes dicía, que os cambios se van a producir cando supoñan unha ameaza para os políticos; a alarma que había co tema, co tema::: da convivencia nos centros, e tódalas (cartas) que había no periódico, moitas veces (INAUDIBLE), outras veces non; habería moito que dicir, pero eso efectivamente moito tería que dicir (INAUDIBLE); agora ben, quedouse nun (primeiro) paso; eso acaba de nacer; en moitos sitios, todavía non está nin constituído o observatorio da convivencia, nin elaborado o Plan Integral de Convivencia, etcétera, etcétera (0,1) e está por ver todavía os resultados que eso terá; o que é a posta en práctica; como funciona, e se eso efectivamente [OS1.- Todo é susceptible de burocratizar]

#### FALA SOLAPADA DE OS5, e OS1

OS1.- Ahora, é certo que nalgún sitio supuxo un bo pretexto para reflexionar sobre o tema e para hablar

OEE1.- A dinámica de base::: a dinámica de base é fundamental; se eso está morto [OS5.- Home (0,1) eu creo que hai foros e organismos que á hora de plantexar (o administrativo e que teñen) moitos interlocutores na Administración::: e que (moitos) dos plantexamentos ó mellor teñen que ir por ahí; unha maneira de tamén chegar (INAUDIBLE)]

OOE1.- Hubo un cambio (importante); na experiencia do Equipo de Orientación, estivemos tempo sen traballar (para a sociedade) en Coruña, no? en (Monelos) e::: veu unha chica nova de Educación Social; unha chica nova que (fará) tres ou catro anos que rematou a carreira:::

OS4.- Pero de donde saíu esa traballadora social para chegar ahí?

OEE1.- Saíu de Vicepresidencia; é dicir, unha chica que gañou a oposición de Vicepresidencia e nos ven ó Equipo, porque o Equipo, na súa configuración, ten unha traballadora social e nola mandaron; non sabíamos se a iban a mandar ou non. O que sí é certo é que a presenza desta profesional, que non ven do campo educativo, nos está resultando de grandísima utilidade porque nos aporta unha nova perspectiva e un sistema de traballo, e unhas posibilidades de traballo agora, que antes non tínhamos. Porque esta traballadora social FALA CON OUTRAS TRABALLADORAS SOCIALES. E entónces, cos contactos con saúde (0,1), cos contactos con

Vicepresidencia e os contactos co Concello (0,2) É ELA QUE OS FAI. E OS CREA. Que antes non os tiñamos. Entonces, introducir nos perfíles profesionales nos produce cambios importantísimos na [NEVES.- E traballadora social xa tiñades antes, non?] Sí, tiñamos; pero levaba tempo enferma.

NEVES.- vale; para ir terminando; se vos parece, pos se queredes aportar algo máis en relación cas propostas e demandas::: xa foron saíndo varias cousas: a (amplitude) dos equipos, titorías, departamentos::: non sei se queda algo [OS4.- O tema dos departamentos, eu penso que sí procede en moitos casos, máis profesionales; establecer unha ratio entre alumnos e orientación; regular ben qué::: responsabilidades, en caso de haber dúas, tres persoas, temos que asumir, porque eso é importante; ben por etapas, ben por ámbitos de traballo. Outra cuestión que me parece importante é unificar todo o que é a planificación da orientación nunha única documentación, que antes tiñamos PAT, tiñamos POT::: creo que todo eso procedía reunidícalo nun único documento a medio prazo chamémoslle x, e logo ir adaptando dependendo das necesidades de cada curso. Eu penso que, sobre todo, ó profesorado, lle axudaría bastante; a nós tamén, pero tamén os profesores (INAUDIBLE) E O TEMA DA FORMACIÓN, na nosa formación, que hai moitas cousas nas que nos estamos quedando atrás e que necesitamos unha formación, un pouco como decía OS5, rigurosa; e non estes cursillos que sirven para sumar horas pero que realmente vés igual que fuches, non? E eu penso que por ahí deberíamos (empezar). E cos profesores, por suposto; a ver se o tema de Boloña e todo o cambio de formación de docentes e de master, e de todo eso, axuda un pouquiño a resolver os (INAUDIBLE) nos centros de secundaria veñan con gOS3s de colaborar e ver que non é solo unha hora instructiva senón tamén unha hora de::]

OS1.- Eu, unindo co que dicía él antes (REFERÍNDOSE A OOE1), non sei se con ese novo proceso de::: bueno, de capacitación didáctica –non sei como vai se-lo nome– [NEVES.- Master de] non sei se están incluídos os orientadores ahí porque no CAP, non estaban incluídos [NEVES.- Efectivamente] e eso é un tema que me preocupa [NEVES.- Están incluídos e é un pouco preocupante] Están incluídos? Co mesmo curriculum para eles que para os demais ou como é a cousa?

NEVES.- Non, está pendente de sacar o::: do regulamento este das especialidades e entón, aparecen as especialidades do profesorado de secundaria; e a que estaba contemplada era a de Psicoloxía e Pedagogía; e entón, ademáis, no decreto que regula o master, en canto::: porque é das profesións reguladas e ten un pouco máis de (INAUDIBLE) co que é::: con respecto ós novos títulos, aquí no espazo europe. Entón sí que fai mencións específicas da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía, e a mín tamén me preocupa realmente, dado que (como van ser os títulos de grao para os mestres), onde Orientación ten unha escasa presenza::: moi pouca::: tratar de capacitar a un especialista, cas funcións, co perfil, nun master de 60 créditos é un pouco ambicioso (0,1) e vaise quedar un pouco (corto), me parece

OS1.- 60 créditos van ser?

NEVES.- 60 créditos ECTS que é un ano completo

OS5.- 25 horas cada crédito

FERNANDO.- (INAUDIBLE) horas no traballo de alumno, pero en horas presenciais é un pouco menos; poden ser::: arredor de 500

NEVES.- O problema está no (perfil) dos alumnos que van facer ese master, non? Porque imaxínate: home, Pedagogía; en Pedagogía xa teñen outra formación diferente; pero poden acceder os mestres e entón, tal e como temos deseñados aquí os títulos de grao de mestre::

OS4.- Os de Psicología e Pedagogía non teñen que facer o master

NEVES.- Non; nin os mestres, nin os psicopedagogos nin os pedagogos, pero [OS1.- Pero por eso digo eu, que se vai continuar o modelo, non teñen que facer o CAP; pero sigue sendo un problema o da incorporación desde fóra; probablemente ó mellor, o curriculum e o perfil que se está facendo para un profesor ordinario, non é o que se acomoda para un futuro psicopedagogo; pero sí que habería, ó mellor que articular algo para unha persoa que “sí, moi ben; licenciado en Psicología e Pedagogía)” pero, cómo é::: cómo se aterriza nun centro despois de aprobar a oposición?

#### FALA SOLAPADA OS4 e OS1; INAUDIBLE

NEVES.- ... máis a fase de prácticas, de funcionario en prácticas e teoricamente tamén ten esa función de formación, no?

#### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO RESPECTO DO ANO DE FUNCIONARIO/A EN PRÁCTICAS

OS1.- ... pero resulta que está en prácticas e o facelo nun centro moi reducido, non hai ninguén da súa especialidade, que é quen debería actuar de titor [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS4.- Pero no noso caso, quen era? No noso caso éramos nós mesmos

OS3.- En ese sentido yo creo que sería una buena en el sentido lo de que el año práctico fuera con un orientador [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO] ya sabiendo que vas a tener un orientador que ya tal, también te puede venir muy bien para [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO] [OS4.- Para a motivación de querer mostrar algo; pero iso coma sempre; incentivar iso para quen asuma ese reto de totorizar a alguen::: económico e profesional] [OS1.- Porque agora, ese tipo de cousas estanse facendo tamén por voluntarismo: xente que colabora co practicum, xente que colabora co ]

NEVES.- Sí; co das prácticas tamén vai cambiar e vai ter un recoñecemento [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO RESPECTO DO FUTURO RECOÑECIMIENTO QUE TERÁ ASUMIR ALUMNADO EN PRÁCTICAS]

OS5.- O problema no noso país é que así como non temos cultura de avaliación, sí temos cultura de grandes programas, grandes lexislacións::: e despois, na práctica, nin o 80% do que se (dí)

#### FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO

OS1.- Bueno; (INAUDIBLE)sabemos que os redactores da LOGSE eran xente moi eminente no campo da Pedagogía, da Psicoloxía e tal::: que o que sería moito peor que fosen uns mediocres [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO CORROBORANDO ESTA ÚLTIMA AFIRMACIÓN]

OS4.- Esto que estamos dicindo nós aquí, non é compartido, por casi naide, que non sexa da Psicoloxía [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OS3.- Solo una cosa de lo que decía antes OS4, de lo del aumento de los orientadores; creo que es el momento de hacerlo también; no es el absurdo de tener un orientador para mil alumnos; habría que aumentar el número de orientadores y seguir el criterio de la UNESCO, que no es una invención nuestra, pero que la UNESCO recomienda que sea un orientador por cada trescientos cincuenta alumnos entonces:::[OS1.- E xa me parece moi xeneroso; incluso se é menos, me parecería mellor] Sí, sí [FALA SOLAPADA DE OS3 e OS1]

OS4.- E todo isto é unha problemática porque, nun centro de especial conflictividade, (INAUDIBLE)... COMO SI SON CEN ALUMNOS; SE FAN FALTA DOUS, DOUS E SE FAN FALTA TRES, TRES.

NEVES.- Era o que dicían os de primaria tamén; que non tanto a ratio, a veces, senón o tipo de problemática que ten o centro

OS1.- Necesitas, por saúde, e por hixiene mental:: necesitas, eh::: un campo máis acotado. Non esa sensación, que ó final é o que, os clínicos, eh?, empezan falando de estrés [FALA SOLAPADA DE OS3 e OS1] É cando realmente non tes control; tes un montón de traballo e non tes control e tes a sensación de que non fas nada e que (non levas nada) adiante

OS3.- Sensación de falta de tiempo permanente; siempre te falta el tiempo [OS1.- Non hai que::: fomentar, non? as baixas psiquiátricas]

OEE1.- Unha cousiña máis que non se dixo; na formación, eu o que teño constatado (primeiro de orientador nun centro) agora no meu sitio (INAUDIBLE) porque eu visito centros en toda a provincia da Coruña, e falo con moita xentee vexo o que é::: e falo con moitos profesionais; entón, noto, que aqueles profesionais, que tiveron no seu curriculum de formación, atención e diversidade e educación especial, teñen un comportamento claramente distinto os demais. Entón, PTs, Als e agora, profesores de Educación Física, que lle están metendo curriculum de traballo con xente con discapacidade (0,1), nótase xente sensible e boa profesional cos nenos con necesidades educativas especiais. Conclusión a que eu chego: se tí introduces curriculum de atención á diversidade en todos os sistemas de formación ó profesorado, tí o final podes mellorar moito a calidade de atención a eses nenos. E a todos. E a todos. Porque tí introduces atención a diversidade e melloras a calidade para todos.

NEVES.- Estivemos centrados máis no que é a formación continua pero fundamental o que é a formación inicial; básico e fundamental [FALA SOLAPADA DE TODO O GRUPO]

OEE1.- Pero o que eu noto (0,1) dos PTs e ALs de sempre [NEVES TOSE; COMENTARIO DE OEE1 INAUDIBLE]

OS1.- Cos profesores de Educación Física do Rafael Dieste, que é onde está máis centralizado a sociedade de motóricos e tal, e eu xa, o ano pasado, quedei gratamente sorprendido cando me enterei de que todos os profesores de Educación Física teñen horas cos alumnos con discapacidade motórica, que é, non en substitución dos cuidadores; é outra cousa diferente; dentro da súas horas lectivas

OEE1.- Se tí (tes) a sensibilidade; se tí na carreira de profesor de Educación Física, tes unha materia donde se te dice, Educación Física para personas con discapacidade, y te lo estudias; tú chegas ó teu posto de traballo e sabes de que (se trata): “Ah, pois eu quero aplicar o que estudei na carreira”. E empeza a haber, cantidade de teses, sobre Educación Física con discapacidades motoras, con discapacidades sensoriais, con espinas bífidas. Con eso. Eso que quere dicir? Que entrou no curriculum de formación do profesorado en Educación Física e eu noto un cambio, cando chego ós centros e os profesores de Educación Física me dicen “Eu quero facer unha Adaptación Curricular” deste neno. “Veña!” (INAUDIBLE). Antes non pasaba. Por qué? Porque eran del uno dos, uno dos y correr [FALA SOLAPADA DE OEE1 e OS5]

OS5.- ...xente con outra capacidade moi dinámica e moi activa

OEE1.- E entenden o da psicomotricidade, entenden o da educación global, entenden o da atención, entender o que é a posición subjetiva; entenden o que é a integración social; teñen un:::un, son un:::

OS1.- Estou completamente dacordo

NEVES.- Bueno, dámolo por rematado

#### **GD4. Grupo de discusión de técnicos/as**

#### **TRANSCRIPCIÓN DO GRUPO DE DISCUSIÓN DE ORIENTADORAS/ES**

DATA.- 2 de decembro do 2008

HORA.- 16.35

LUGAR.- Facultade de Ciencias da Educación de A Coruña

MAR.- Y que nos graben::: los las intervenciones, porque claro, luego a nosotros nos sería difícil para hacer la (0,3) o sea, la transcripción de la que se va a encargar María o Belén, una de las dos, o sea::: (estudiantes del doctorado) (0,3) y::: luego ceñirse a los temas, y tener cuidado por, bueno no hacer intervenciones excesivamente largas:: para que haya (0,1) más bien todo el mundo pueda intervenir. Pero en vuestro caso no hay problemas, yo creo (RISAS DE MAR). Si estáis como en familia [G.- ya, ya] como le decía yo a María “hay más jefes indios que indios”; somos más del equipo que:::Entonces (0,1) con calma, intervenir en la medida que lo estiméis:: oportuno y:: y

yo creo que que es difícil que vaya a haber problemas de solapamiento. A1 y yo hemos empezado presentándonos, si os conocéis, a lo mejor no hace falta [INS2.- Nos conocemos, pero vamos lo que queráis] a lo mejor que si el nombre- [NEVES.- Si, porque así a María lle é máis fácil para identificarvos a hora de facer a transcripción]

**MAR.-** Hasta ahora hemos empezado nosotros eh:: pre-, presentándonos, para que supierais un poco como [INS2.- Ya, ya, ya; bien pues como lo hicierais as haremos]. Bueno, pues yo empiezo rápido (0,1) Mar Rodríguez Roimero, yo soy profesora de esta facultad desde hace dieciséis años y:: mi campo de especialización es el asesoramiento y el cambio educativo.

**MARIA JOSÉ.-** Hola, yo soy María José Caride Delgado, soy estudiante de Doctorado, hice Educación Social y Psicopedagogía, y estoy trabajando como educadora en un centro de ocio alternativo para jóvenes de doce a dieciocho años en Oleiros.

**FERNANDO.-** Hola, yo me llamo Fernando; de for-, de formación soy maestro y psicopedagogo, y soy compañero de Mar en el Departamento de Pedagogía Didáctica como profesor; y los temas principales que trabajo son de Tecnología Educativa.

**NEVES.-** Eu son Neves Arza, e son profesora de esta Facultade desde fai catorce anos, e o meu campo de traballo é a Orientación; eu fixen a tese sobre os proxectos experimentais de orientación e actualmente estou máis vinculada á Orientación Profesional.

**A1.-** Bueno, pues yo soy G. (Mistral) M. y soy eh:: mestre y también licenciado en Ciencias de la Educación –como se llamaba anteriormente–. Tengo la satisfacción cada vez que vengo aquí, de ver los rótulos en los:: en los despachos, que muchos fueron profesores míos, hace treinta y:: bastantes años, y esto:: y están; que eso es mucho. Entonces y bueno y:: (ejercí veintes años) de mestre, de maestro de educar, de Educación Básica, en la Educación Primaria y después eh:: hice las oposiciones a Psicología/Pedagogía Secundaria y entonces en la actualidad soy el encargado de un Instituto de aquí del Concello de Arteixo; un Instituto de Pastoriza. Aunque también llevo esos mismos diez años, los llevo como asesor de Formación del Profesorado por la especialidad de Orientación.

**INS2.-** Bueno, pues yo me llamo E. M. M. Empecé a ejercer de maestra en Educación Primaria, hice oposiciones a Educación Infantil; posteriormente:: entré en los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo. Eh:: después entré en la Asociación de Educación; allí fui directora de los Equipos Psicopedagógicos. Con posterioridad hice oposiciones; no, hice concurso de méritos para los Equipos Específicos; hice también una especie de Oposición que era para el cuerpo de Secundaria y continuo de Inspectora de Educación. Hice la Tesis Doctoral por Orientación.

**MAR.-** ¿En Santiago?

**INS2.-** En la UNED.

**MAR.-** Ay, ya.

**NEVES.-** Fixeches:: sobre os únicos estudos que hai sobre os EPSAs.

**INS2.-** Si, sobre los EPSAS; está todo ahí, y sobre las comunidades autónomas, todas con respecto a la Orientación.

**INS1.-** Bueno, pues eu son M. D.; tamén son mestra (0,2); estiven un ano en comisión de servicios no Equipo Psicopedagógico de Vimianzo cubrindo a plaza que deixou vacante INS2. Eh:: despois fixen as oposicións a Orientación de Secundaria, e:: estiven bueno (0,1) menos dun curso no centro de secundaria de Orientadora; despois estiven de asesora oito anos e medio na Consellería, primeiro levando a Orientación Educativa, despois a parte de Orientación Profesional. Eh:: despois, hai dous anos e medio aprobei as oposicións de Inspección; tamén pola especialidade de Orientación, (0'3) e tiña antes o doctorado, pola UNED, de Política Educativa, non completo, e máis ben xeral de Política Educativa, do ointenta e dous ao ointenta oito.

**INS1.-** Era política escolar de (INAUDIBLE)

**MAR.-** ¿Y por qué universidad?

**INS1.-** Pola UNED.

**NEVES.-** Bueno, pois si queredes, empezamos xa. Y bueno, a primeira cuestión é (0,1) a partir do noventa e oito cambia un pouco, como sabedes, cambia o sistema de Orientación, ónde se aposta por unha proposta bastante novedosa nalgúnhos aspectos; e o que queremos é que fagades unha valoración, desa proposta de organización da Orientación:: Departamentos de Orientación en tódolos centros de infantil/primaria:: o da organización dos Servicios Externos:: a creación dos Equipos Específicos de Orientación. Tamén en relación co que é a tutoría:: cómo valorades ese modelo: vantaxes, inconvintes, (0'3).

**A1.-** hhh.

**INS2.-** A mí me da igual, la verdad es que no lo he mirado mucho, pero vamos, me da igual empezar (si queréis). Vamos a ver: la Orientación en:, realmente la ley del setenta es la primera ley que contempla de alguna forma la Orientación o que la Tutoría (no se llegue) a desaparecer. Sin embargo vemos que con la LOGSE:: PRIMERO tenemos algo en la ley del setenta que es la creación de los SOEVs y los Equipos Multiprofesionales, que bueno:: fue un comienzo que hay que valorar (por la importancia de comenzar:: por lo menos (0,1) pero que no creció; no creció demasiado, eran muy pocos los las personas que (hacían) cada SOEV, que abarcaban toda la provincia, pero (0,1) sigo diciendo que fue un comienzo importante. Los Equipos Multiprofesionales, que tampoco tuvieron mucha duración: se anexionaron a los SOEVs con los Equipos Multiprofesionales como sabéis y aparecen los Equipos de Orientación eh:: los Equipos Mixtos (0,1) Equipos Psicopedagógicos. Los Equipos Psicopedagógicos ya fue un aumento; ya teníamos Equipos Psicopedagógicos en distintas comarcas y fueron pues muy importantes; hacíamos –creo– hacían una gran labor, en el sentido de que se acudían a los centros. Recuerdo que cada equipo aproximadamente teníamos unos catorce centros, pero no era suficiente para hacer un seguimiento, y era importante por que si le tocaban casos muy difíciles o que estaban olvidados o por lo menos no con las orientaciones precisas, pero (0,1) FUE UN COMIENZO. Se fue adelantando con respecto a los SOEVs, pero indudablemente no era suficientes, no se hacía seguimiento como he dicho, de ninguna clase, porque no había tiempo para ello y es cuando la Orientación empieza a sufrir un cambio positivo,

pero muy positivo. Ehm:: creo que fue:, como tenemos ahí el decreto y la orden de mil novecientos noventa y ocho, en que la Consellería toma ya riendas en el asunto y se da cuenta que es necesario la creación de de:: el cambio de la Orientación; que realmente ya estaba contemplado pero que no se había llevado a cabo. La Orientación tenía tres niveles, tres niveles que son los que han quedado pues eran los de las tutorías que (había que fomentarlas) (0,1) (on los tutores y con el orientador) –como sabéis–. Después era necesario la creación de los Departamentos de Orientación dentro de cada centro y los Equipos Externos. Y así se hizo. ¿ASPECTOS POSITIVOS?. Muchísimos muchísimos. ¿NEGATIVOS?. Que indudablemente siempre hay cosas que perfeccionar. Yo:: siguiendo un poquito lo que decís aquí, “criterios de organización dos Servicios Externos de Orientación”. Bueno servicios de:: externo es el EPSA, Equipo Psicopedagógico de Apoyo y la:: ¿los criterios?; los criterios se se crearon tantos especialistas según las necesidades que había: los trastornos motóricos, los problemas sensoriales, etcétera, etcétera etc. Qué:: ¿cómo están reorganizados? Bueno sabéis que:: cómo es, por cada provincia un equipo, generalmente tiene un especialista por cada:: cada problema, o sea que uno por los problemas sensoriales, con los trastornos motóricos,etc, los trastornos do desenvolvemento y tal. ¿Qué es lo que sucede? (0,2) Qué:: a veces se nos quedan pequeños;es decir, la intervención del equipo es muy solicitada; yo puedo deciros que por mi mano pasan SEMANALMENTE alrededor de unas doce solicitudes, semanalmente o MÁS, dependiendo de las circunstancias. Pero bueno (0,1) las solicitudes son muchas:: el equipo se quedó un poco corto (0,1) No en todas las especialidades (0,2) En algunas. Pero también se han tomado medidas para esto: el gobierno ahora mismo, en el, en el, en el, la Xunta pues, se ha ocupado de crear plazas en aquellas especialidades en las que ya no se daba abasto (0,2) ¿Me dijisteis que fuera breve?.

**MAR.-** Sí, sí.

**NEVES.-** Non, ti sigue falando porque estás co mesmo tema, entón: a idea é que un termine, acabe a súa intervención e os outros podan intervenir [**INS2.-** Con otro tema] Non, co mesmo; ou incluso:: ¿sabes? Tí estás desenvolvendo o tema, entonces hasta que abordes:: [**MAR.-** A ver (0,1) que tú... Ahora (0,1) no nos lo cuentes todo]

**INS2.-** Bien; voy con: poqui- [**MAR.-** Claro, tú dices tal, te paras, y ahora dejas que:]] Ah, bien, bien; pues entonces ya voy a terminar. En los centros específicos –como os digo– el gobierno se ha ocupado de actuar, se ha ocupado de ir ampliando las plazas donde es necesario; es verdad que en La Coruña sólo ha sido, de momento, la creación de una plaza nueva de trastornos de conducta, porque era muchísima la demanda. Después, uhm:: los Departamentos de Orientación ya los dejo para vosotros; la selección entre los Departamentos de Orientación.

**MAR.-** Pero entonces hubo una reducción de personal (de pasar) de los Equipos Comarcales a los::

**INS2.-** No, es que no tiene nada que ver. Los Equipos Comarcales intervenían en todos los centros,; ahora en todos los centros hay un Departamento de Orientación. Como el Departamento de Orientación ya cumple la misión que cumplían los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (0,1) pero en todos los centros. EN TODOS. Lo que pasa que tenemos, digamos, por llamarlo de alguna manera, los superespecialistas, qué es el Equipo de Orientación Específico; es decir, cuando hay una solicitud –y ya termino–



cuando hay una solicitud para el Equipo de Orientación Específico, siempre no se hace, no se pasa, o no se debe de pasar sin que el orientador del centro haga su propia labor; es decir, estamos hablando de un orientador en cada centro y de un equipo para toda Coruña. LUEGO EL TRABAJO DEBE DE VENIR HECHO. Yo siempre pongo el ejemplo de un médico de cabecera y del especialista. El médico de cabecera te diagnostica algo del corazón, pero te manda al especialista con su diagnóstico ya, y el especialista profundiza más en ello.

**INS1.-** Bueno, pois se me deixades apuntar, quería decir, cando cando se acaba o decreto de Orientación no ano noventa e oito, pois anteriormente, a parte dos EPSAS, temos que pensar que xa había Departamentos de Orientación en determinados centros de secundaria. De feito, xa no ano noventa e sete, convócanse as primeiras oposicións á praza de Psicoloxía e Pedagogía en secundaria, co cal, pos había determinados orientadores –pois agora non sei– incluso creo que había entorno:: a sesenta oito ou así, creo pensar que era entorno a ese número. Entre as prazas que saíran de oposición no ano noventa e sete, máis aqueles profesores que sendo do corpo do secundaria doutra especialidade, tiñan a titulación de Psicoloxía e Pedagogía, e poden (reescribirse) prazas de orientación. Máis temos que contar que as antigas universidades laborais tamén tiñan os seus propios orientadores. E tamén había que:, por algunha parte, por algún punto de esto, se fala dos proxectos experimentais en secundaria. Todo eso:: home, (0,1) habería que contrasta- lo número, pero creo recordar que era entorno a sesenta e oito. Entón, estes estes:: orientadores de secundaria atendían preferentemente aos centros de secundaria,: tamén os equipos, ¿verdad INS2?, atendían os centros de secundaria, porque hai unha resolución do vinte e sete de decembro do noventa e seis que apoiaba tamén as funcións de orientación aos centros tamén de secundaria. Polo tanto participaban en secundaria tanto os orientadores que estaban en centros de secundaria, coma tamén as persoas do: dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio; aínda que as persoas dos Equipos, os especialistas dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio atendían fundamentalmente a etapa de primaria (**INAUDIBLE**); tamén atendían en parte á secundaria. Por certo, non quere dicir que coa publicación do novo decreto, coa nova (reestructuración) da rede de orientación se rebaxe o número de orientadores, senón que dalgunha maneira se unifica, se unifican as funcións, e se unifica un pouco o traballo de todos eles (0'3). Entón ésta é unha das vantaxes. Por outra parte o Decreto de Orientación apunta por un modelo eminentemente interno do centro, e que se vai desenvolver fundamentalmente a través do profesorado e a través dos títulos. Entón haberá o soporte técnico do orientador orientadora do centro, pero fundamentalmente van a ser os títulos, van a ser os profesores os que os que desenvolvan a Orientación a nivel de aula e::: con cada cada grupo de alumnos. Por tanto esto é unha vantaxe, unha vantaxe moi importante da do novo decreto. O PRIMEIRO INCONVENIENTE que se plantexou –ó meu entender– co decreto de Orientación (0,1) foi unha contestación ou unha protesta –non sei se é esa a palabra correcta– da xente, eh:: da xente que nese momento estaba en orientación, preferentemente por parte dos membros dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio. Bueno, estaban acostumbrados a realizar unha orientación de tipo externo, entón esto CHOCOU (co problema) entón ahí si que hubo bastantes protestas, e despois unha vez que estiveron nos centros, pois xa foron decrecendo estas protestas, pero nunha primeira etapa sí que foi algo conflictivo. Sobre todo nesta primeira etapa en que non se puideron crear tampouco todos os Departamentos de Orientación que hai hoxe en día, porque claro, hoxe medraron no número de orientadores ano tras ano, e entón a ratio é moito menor, non?; Entón penso que é un

dos inconvenientes nun principio. E sobre todo de que: eran reacios, especialmente os membros dos equipos a: a integrarse neste novo sistema de orientación.

**NEVES.-** Mira, aquí co coñecemento que tes si que me gustaría que profundizaras un pouco nun aspecto que é todo o que se fixo (no que) unha vez se publicou o decreto:: e toda a adscripción á especialidade de Psicoloxía e Pedagogía, se podes (0,1) se podes explicar.

**INS1.-** Vamos a ver; o que se fixo ehh co decreto de orientación:: A filosofía do decreto de orientación é que se poidan adscribir os centr-, que que o alumnado teña coma referente un servizo de orientación, desde que empeza na escola en infantil ata que remata as ensinanzas na universidade, polo tanto, de ahí saíu a necesidade, de que os colexios de infantil e primaria se adscribiran a un IES; e non a un IES calquera, se non a aquel IES nos que (POR) REDE DE ESCOLARIZACIÓN o alumnado iba seguir as súas ensinanzas, coa dependencia de que un pai poida ou non pedir outro centro de secundaria. Pero sí aquel centro de secundaria que ten coma referencia. Tódolos centros de primaria están adscritos a un instituto e centros de escolarización (0,1) entón procurouse seguir esa:: e:: este este aspecto na hora da adscripción. Entón, partindo de ese partindo desa base, pois entón fíxose esa primeira adscripción: tódolos centros de primaria estaban adscritos aos Departamentos de Orientación desecundaria. Por outra parte tamén se crearon, creo que no primeiro ano que se crearon, entorno a noventa e dúas prazas de orientación en centros de primaria, entón ahí si que se seleccionaron POR ZONAS OU VENDO QUE NOS INSTITUTOS ESTABAN MOI CARGADOS de, de: unidades en centros de orientación. Entón, pois fóronse distribuindo equitativamente, fóronse creando tamén esas prazas en primaria. Estas prazas de primaria, pois tamén podían ter centros adscritos, e:: tiñan aqueles centros de infantil que o alumnado despois iba a seguir ca escolarización de primaria nese centro:: que todos as unidades de infantil poideran estar adscritas a un centro de primaria, pois tamén estaban adscritos a eses eses colexios de primaria. Ese foi o criterio que se seguiu primordialmente. O sea, mirando o número de alumnos que tiña cada centro e mirando o número de unidades que tiña cada centro, e mirando que os centros se adscribiran preferentemente a aqueles centros, ben sexan de primaria, as unidades de infantil, ben sexan de secundaria, os centros de primaria dónde o alumnado iba continuar as súas ensinanzas (0'3). Nun primeiro momento como non había, non todos os centros de secundaria podían ter orientador pois incluso, en casos moi excepcionais, moi excepcionais, pois se lle adscribiron a un orientador dous institutos ou un instituto e un centro público integrado; pero esos eran os menos. Fundamentalmente en todos os centros de secundaria tiñan orientador, eh?. E despois de primaria, tamén foron medrando e pouco a pouco foron conseguindo que cada vez os centros tiveran menos centros adscritos e polo tanto pudieran atender mellor ó alumnado que tiñan que tiñan adscrito (0'3). Agora o que hai, é:: esto foi evolucionando, e unha das reivindicación sindicais e tamén dos orientadores era, que os orientadores de secundaria puideran atender:: SÓ os centros de secundaria tiveron que desplazarse os centros de primaria cunha reivindicación que era xa bastante forte nos primeiros tempos e: que tódolos centros de secundaria foran, foran atendidos por orientadores de primaria. Entón esto progresivamente foise conseguindo, especialmente naqueles centros que eran GRANDES; QUE TIÑAN DOCE UNIDANDES OU MÁIS; doce grupos de alumnos ou máis. ¿Nos centros máis pequenos? Bueno; pois a veces cubríronse cun orientador propio, eh:: desde o ano dous mil sete hai unha circular, que é a circular dezaoito do dous mil sete, que crea un concepto novo en Orientación que é

“os Departamentos de Orientación Compartida. Entón: eh: según eu:: entendido, que aqueles centros de primaria que teñen menos de doce unidades, que teñen entre seis e doce unidades (0,1) pois eses centros comparten orientación; Pois pode ser que dous centros con menos de doce unidades comparten orientación. Entón que:: é coma se se establecera, coma se o mesmo orientador tivera, formara parte de dous departamentos dalgunha maneira; non é así exactamente, pero bueno; ¿que están dous departamentos? Entón está por exemplo o orientador dous días nun sitio e dous días noutro, pero son departamentos que funcionan con bastante independencia aínda que dirixidos por un mesmo orientador, eh:: É un concepto novo que saíu desde a Consellería de Educación), que vos aportará toda esa información, e que saíu no ano dous mil sete , non sei si::

**NEVES.-** Vale, eu aproveito un pouco o coñecemento que ten Ins1, no sentido que como foi técnico e asesora nese momento e:: outra temática tamén é importante:¿cómo se fixo a recolocación dos profesionais da Orientación? [**INS1.-** Si] Os que viñan dos proxectos experimentais da orientación [**INS1.-** Si] Os que viñan dos EPSAs [**INS1.-** Sí] Qué criterios se seguiron [**INS1.-** Si].

**INS1.-** Vamos a ver, os que, os que:: Empezamos polos EPSAs que son os que máis **(INAUDIBLE)** [**INS2.-** Si, si por favor] Vamos a ver, as persoas que estaban nos EPSAs pois deronselles varias posibilidades, ou colocarse nos equipos de orientación específicos provinciais, que falou INS2, que tiña alí outras especialidades; Entón douselles a posibilidade, ou colocarse nos Departamentos de Orientación de secundaria ou colocarse nos Departamentos de Orientación de primaria, ¿vale?. E:: aínda que o Departamento de Orientación de primaria es: estaba (0,2) Para ser do Departamento de Orientación de primaria, a condición que se lle pide, que se lle pide, é que sexan mestres mestre de educación primaria preferentemente coa especialidade de Psicoloxía e Pedagogía; non se da por feito que teñen que ter a titulación, que siguen sendo do corpo de mestres. Aínda así aos membros dos EPSAs deronselle estas tres posibilidades. Entón unha parte de eles colocáronse nos equipos de orientación específicos coma psicopedagogos en determinadas especialidades, ou:: de Audición e Linguaxe, seguindo o de audición e linguaxe, os traballadores sociais, o traballador social tamén seguiu co traballo social). E tamén os dos EPSAs colocáronse nos Departamentos de Orientación de secundaria coma Xefe de Departamento, dándoselle a preferencia de que fora permanentemente Xefe de Departamento ou tamén que se colocara nos Departamentos de Orientación de primaria. Aquí por exemplo aquelas persoas dos EPSAs (0,a) había xente, persoas dos EPSAs que eran especialistas en Audición e Linguaxe pero que tiñan titulación, a estas perso-, –titulación refírome a Psicoloxía e Pedagogía–. Entón estas persoas dos EPSAs, que sendo de Audición e Linguaxe, tiñan a titulación de Psicoloxía e Pedagogía (0,1) unha boa parte delas colocáronse como xefes de orientación en primaria (0'3). Entón quedaron ahí, e despois bueno, nunha oposición posterior que houbo, pasáronos o corpo de secundaria; e tamén os especialistas en Audición e Linguaxe se colocaron nos departamentos de orientación de secundaria, entón aquí formaban parte do departamento, pero non como Mestre de audición e linguaxe senón **COMO MEMBRO** do **DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**; e eso en canto as persoas dos EPSAs. As:: persoas que estaban xa nos centros de secundaria con praza xa definitiva de especialidade, pois continuaron nese caso. Aquelas persoas que viñan:, que estaban nos proxectos experimentais de orientación (0,2) podía pasar dous casos: ou ben solicitar a praza se: era do:: do corpo do::: grupo A, se eran licenciados etc.; ou tamén se lle reservaba praza a aquelas persoas que estaban en proxectos experimentais, que eran do Corpo do grupo B, –poden ser mestres ou tamén podían ser profesores técnicos de

formación profesional—; a estas persoas gardábaselle a praza durante tres anos, e se durante eses anos aprobaban as oposicións de Psicoloxía e Pedagogía, permanecían no posto. De feito, hai casos que que: superaron::: Había bastantes; como doce ou máis, e practicamente todos entraron por este, por:: eles iban as oposicións, o sea, de promoción do grupo B ou A; se aprobaban pois quedábanse ca praza de maneira definitiva. Despois estaban os dos antigas universidades laborais que tamén, tamén se adscribiron a praza de orientación dos seus respectivos centros.

**NEVES.-** ¿E houbo algunha posibilidade para persoas que tiñan a titulación de Pedagogía e Psicoloxía pero que non participaron nos proxectos experimentais de orientación para acceder a prazas de departamento de orientación?

**INS1.-** Si, eran mestres (0'3) de promoción interna

**NEVES.-** Non, eu digo en secundaria (0'3) ¿Esa posibilidade non existe?

**INS1.-** ¿De readcribirse?

**NEVES.-** Si, de readcribirse.

**INS1.-** SI, eles podían:: e que o profesorado de secundaria, se tes a especialidade, pois podes pedir unha vez (INAUDIBLE) [A1.- Sí] Si tes a titulación podes adscribirte á plaza.

**GENERO.-** Pero sin dereito a concurso de traslado.

**INS1.-** Sin dereito a concurso de traslado; Despois para o dereito, que::: por exemplo Miguel Campuzano tiña ese problema e por eso fixo as oposicións; non tiña dereito a::: non tiña dereito a: traslados, e puntúas na especialidade de procedencia. moitos eran de filosofía ou:::, non sei, calqueira, se tiña::: a titulac-, a licenciatura de Psicoloxía e Pedagogía tiña que presentarse por unha vez a esas prazas. Algúns deles despois para ter mobilidade, o que facían era unha vez na praza, ir a cambio de especialidade. (Cando era) a oposición de cambio de especialidade; e dábanse eses casos.

**NEVES.-** (Comentamos hace pouco con Ins1) que o outro día estivemos entrevistando a Celso Currás, i destes temas non recordaba moito, si era así un aspecto bastante importante [INS1.-Hhh]

**INS2.-** Claro, es que estos temas los llevaba el director general en aquel momento era [INS1.- Sí(Xosé) Piñeira] y el conselleiro pues estaba un poquito más alejado [INS1.- Sí]

**NEVES.-** Bueno, vale, estamos co da valoración

**A1.-** Vamos.

**NEVES.-** Co modelo::

**A1.-** Vamos a ver:: yo no estoy en condiciones de hacer una exposición así, tan prolija como Ins1 o INS2, pero a ver [NEVES TOSE; COMENTARIO DE A1 INAUDIBLE]

Claro y (todo lo de la) Consellería :: Yo me voy a remontar un poco, también porque no sé:: lo que quiero, quiero arrancar un poco de la situación de los CEFOCOPs, que era la estructura de formación que había hasta el año dos mil, en:: entonces han estado estructurados en áreas. Áreas:: tenían tenían el cariz así un poco de expertos, ¿no? Estaban estructurados en áreas y una de ellas era también un poco centrados más en el contenido que en otra cosa, en el contenido de las distintas áreas; y una de ellas era educación especial; entonces no existía asesora-, no existía la palabra orientación como tal. En nuestros tiempos era Educación Especial que abarcaba un poco:: pues bueno, todo, todo lo relacionado con las necesidades educativas en ese momento, y:: (0,2) y:: bueno, ese es el momento del CEFOCOP. Hay un cambio bastante grande que claro, coincide con la incorporación de los orientadores en los centros, que creo que viene a coincidir sobre el año dos mil, ¿no? [INS2.- noventa y ocho] Noventa y ocho, eso es. Entonces en las estructuras de formación hay un cambio grande, que aquí yo sé lo digo a Mar Romero:: e fin, yo se lo digo porque yo:: fue cuando me presenté a estas plazas y:: y desapareció el carácter de área y: entonces, le dieron a la estructura de formación general (0,1) le dieron el carácter de asesor, ese perfil de asesores generalistas. Éramos:: no, no teníamos esa condición de expertos, estoy hablando del año dos mil seis, no éramos expertos pero si colaboradores, colegas críticos, apoyo al profesorado, uhm::: no tanto en cuestió- no tanto con ese carisma de expertos, si no como colaborador, etc. Entonces los asesores que entramos en ese momento, éramos asesores generalistas, lo que pasa, QUE POR PERFIL DE CADA UNO, pues si yo soy el encargado de un instituto, el otro es profesor de:: de, de tecnología o de, de novas tecnoloxías; el otro profesor de:: pues mas o menos, eh::: ejercía una:: solapada [INS2.- especialización] especialización, en cuanto a la promoción y:: y de desarrollo de actividades de formación, ¿no? Pero era muy importante (0,1) o sea el cambio fue importante, pues, porque teníamos el perfil de asesores generalistas (0,2). Eh:: en esa después, siguiendo un poco con esta::: con este bosquejo de lo que es la formación, hace tres años, es cuando volvemos nuevamente a las especialidades. Hace tres años se crea y entonces ya aparece como una especie de (acto de) orientación integración que se sigue llamando así, aunque el término integración ya se haya quedado también un poco, un: poco::, digamos: ehh desdibujado, ¿no? O diría obsoleto, en el sentido de hoy se hablaría de inclusión. Pero bueno; la asesoría se sigue llamando de orientación/integración y ya se ocupa, aunque se sigue ocupando de las necesidades educativas especiales, se ocupa también de la formación específica de los orientadores (0,1). Aquí tampoco me quiero extender mucho pero bueno, yo se me ocurre hablar un poco de cómo se hace la detección de necesidades (0,2) y:: de cómo se hace o cómo no se hace la detección de necesidades. También indicare que la formación, en cualquier caso (0,1) eso para los orientadores y para cualquier tipo:: cualquier otro profesor-tutor, ES VOLUNTARIO, o sea: hay orientadores que NUNCA participan en actividades de formación, y hay otros que participan muchísimo:: y otros regular, o sea, es totalmente voluntario. Entonces con respecto a la detección de necesidades, voy a dedicar unas frases a detección de necesidades. Ahí, el:: las temáticas se elijen un poco en función de tres cosas, que son las propuestas que haga el asesor, las prescripciones o directrices, líneas directrices que marca la Consellería, y las demandas que hacen los profesores. Pero OJO, que yo siempre lo digo, LOS QUE ASISTEN A LOS CURSOS QUE RECOGEMOS, NO LOS QUE NUNCA ASISTEN A LOS CURSOS, porque detección de necesidades, así sistemática (0,1) eligiendo una muestra:: la hemos intentado alguna vez, pero ha sido un fracaso, incluso yo, al- alg- alguna vez me parecía que que era algo necesario, pero nun-nunca llegamos a hacer una detección de necesidades sistemática consultando los orientadores directamente. O sea, lo llegamos a hacer, pero fue un fracaso, no lo

supimos hacer o no llegamos apenas (0,1) no contesto gente, (0,1)etcétera. [MAR.- (¿Un cuestionario?)] Cuestionarios, específicos, dando::dándole temáticas para que cubrieran, etcétera. Pues la respuesta fue leve; no no hay mucha tradición de eso. NO SOLO EN LA ORIENTACIÓN sino en ninguna, en ninguna otra área. Esto es un trabajo hay que hacerlo bien, es muy costoso, requiere muchísimo tiempo y la gente también está muy agobiada en los centros, como para decirle yo, ahora que vienes a preguntar,. Y luego una dispersión temática enorme, con lo cual:: por ahí tampoco.Eso tampoco lo hemos llegado a lograr, aunque es una consulta directa, Sí A LOS QUE ASISTEN A LOS CURSOS les pedimos siempre “dinos que actividad es tal” y recoger los datos. Pero claro (0,2)los que asisten, Los que no asisten no lo sabemos. Bueno:: y por ahí, eso sería en cuánto a las temáticas, luego, después::, bueno, no sé si queréis que siga [NEVES.- Sí, un pouco que expliques as modalidades de formación, cursos, seminarios,..] por ahí. Sí, sí: pues las modalidades de formación que utilizamos son fundamentalmente tres, que para mi::, o sea:: las convocatorias son tres, que son proyectos de formación en centros; y explico brevemente que consisten: en que un centro en su conjunto con, contemplando la globalidad del centro de la que que deben de participar, así como la convocatoria, una parte muy importante del profesorado, más de la mitad o ahora –es menos, pero bueno–siempre una parte importante del profesorado, se plantea hacer un cambio en el centro. Un cambio, entonces hace una un proyecto en el que elige la temática y trata de hacer una demanda de formulación y una propuesta de::: que viene a suponer, pues:: un cambio dentro del centro. Eso sería un proyecto de formación dentro de centros. En segundo lugar, sería los cursos. Los cursos, es una convocatoria que se hace al profesorado en general, con lo cual el tipo de profesorado, la tipología del profesorado que asiste es heterogénea; unos vienen en función de coger puntos:: para los concursos::, otros por cubrir alguna necesidad que tiene, y otros, otros por que tienen un interés en esa ese: tema en concreto. Entonces los cursos es una serie de sesiones; se imparten de acuerdo con un programa previamente establecido que ellos no:: no eligen, sino que se les da, y pueden y:: y se les da unas cuantas sesiones y asisten más o menos; básicamente. Bueno (0,1) eso ya depende de la metodología que se emplee y también puede haber una fase práctica; pero también tiene el inconveniente, para mí:: no hay::, digamos un proyecto previo de cambio. Hay muchísimos cursos; es una modalidad muy asentada. Bueno, esto son apreciaciones más que son discutibles. Son una modalidad muy asentada, con mucha tradición, pero que para mi cada vez va perdiendo sentido, va perdiendo valor, en el sentido de que la gente, simplemente coge un catalogo y:: hay un curso de esto, otro de no se qué, no se cuánto. “Bueno; voy a hacer este curso” Pero no hay ningún proyecto de modificar NADA en su centro. Entonces es un poco SEMBRAR, para que haya después algún cambio, por eso (Santos Guerra dice una frase, que dice) que hay mucha formación y poco cambio en los centros. Muchísima información. No hay mucha; hay MUCHÍSIMA:: Hhay (0’3) verdaderos tochos de cien cursos para elegir y luego, la gente siempre se apunta, pero algo siempre queda, y la rentabilidad yo la considero algo floja (0,1) Lo que es el curso; Y luego están los grupos de trabajo. Los grupos de trabajo que les llamamos a una iniciativa de un grupo pequeño de profesores de un centro, autónomamente. Independientemente de que al resto del centro le interese o no, se reúne, elige una temática y la desarrolla, elaboran los materiales, o:: o investigan sobre metodología, y se les da también una formación apropiada al tema elegido. Y luego están los seminarios, que es lo mismo pero sin formación. Los seminarios permanentes. (0,2) Lo mismo pero sin formación. Son un grupo de profesores pequeño, que coge una temática y se propone investigar sobre ella, elaborar los materiales y:: introducir cambios en sus centros. Entonces:: estas son lo que se refería a las modalidades de-

[MAR.- ¿Los seminarios tienen que ser de profes del mismo centro o:] No, no, no eso ya, ni en los grupos de trabajo, ni en los seminarios tienen por que ser del mismo centro, ni siquiera de:: o sea, pueden ser incluso de toda Galicia, o sea, ahora incluso que se puede trabajar por online, se puede llevar bastante bien. Bueno, se piden las condiciones:: dos tercios que sean:: (INAUDIBLE), La filosofía es eso (0,2) un grupo de profesores que se reúnen para trabajar sobre algo, investigar sobre algo, elaborar los materiales, hmm, ehh:: la temática, la nuestra, en Orientación, en necesidades educativas, en audición y lenguaje::

MAR.- ¿ Y tenéis información de cómo se implican los orientadores en esas modalidades?

A1.- ¿Cómo se implican?

MAR.- Sí, que prefieren; si hacen, los orientadores eh...

A1.- Los orientadores, pues:::normal-, ha habido un momento, ahora, ahora no tanto, ha habido un momento en que::, en:: que se agrupaban: incluso como fruto de aquel ::: había, o sea::: los orientadores de una zona, o una ciudad se agrupaban y proponían grupos de trabajo; ponían seminarios: y sacaban temas adelante que les preocupaban. Y al mismo tiempo, pues interaccionaban entre ellos y se relacionaban, sobre todo en los inicios de los Departamentos de Orientación, que alguno, lógicamente tenía una función nueva, muy:: discutida muchas veces y se apoyaban mutuamente. Entonces surgieron muchísimos grupos de trabajo de orientadores de distintos centros de la misma zona o de las zonas próximas que trabajaban sobre el tema de:::

NEVES.- Mira, ¿e hai algunha línea de formación específica para os titores?

A1.- ¿Una línea?

NEVES.- Sí, eh::: non sei, nalgunha área:::

A1.- Bueno, yo:, con respecto a eso, a ver;ha habido varios; esto va un poco por modas; yo lo considero así; va por modas, yo desde que estoy ahí, por ejemplo, la primera moda fue el tema, el tema de::: la atención a la diversidad. Bueno, más que eso:::eso vino después. Primero se trataba del alumnado inmigrante; fundamentalmente entorno al año noventa y nueve-dos mil, aparecieron una oleada de inmigrantes. Entonces había que hacer planes de acogida, había que::: donde estaban implicados tanto los tutores, como los sanitarios. Había que::: aparecía este fenómeno que se consideraba un reto. Alguntodo se consideraba un problema, luego un reto y::: luego (0,1) una riqueza, de planes de acogida de alumnado inmigrante, de multiculturalidad; pasamos a promover la educación intercultural que suponía una revolución dentro del centro; planteamientos ya:: de::(0,2) relacionados con la temática del alumnado inmigrante. Después de todo esto, ya va recientemente, el tema de la convivencia, que ahora se convirtió en (estrella). Entonces ahí quedo claro los planes de convivencia; todo siempre desde la Consellería siempre marcando pautas, planes de convivencia, observatorio en los centros, observación::: Entonces el tema de la convivencia esta todavía vigente, aunque fue desde no sé::: y el ultimo, desde luego (0,2) las competencias básicas. Competencias básicas y evaluación diagnóstica, que es lo que vino ahora, y es en lo que estamos y desde luego es una (INAUDIBLE) y siempre::: necesidades educativas, de todo; de todo

tema relacionado con la evaluación diagnóstica; todo tema de necesidades educativas para toda la diversidad que pueda haber en un centro. Desde::: desde la incorporación de los alumnos con discapacidades en los centros ordinarios, pues eso genera (0,1) al principio disgusto. Después ya se van considerándolos como ellos y después ya plantean enseñarnos algo. Queremos hacer algo para trabajar con ellos; estos niños:::bueno, estoy metiendo mucha apreciación personal pero yo no sé que opináis vosotras [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO]

**NEVES.-** Si, tamén é importante que opinedes vos, e sobre todo ver tamén, desá perspectiva histórica, de como foi evolucionando o que foi a formación, ¿non? que vos seguramente a tendes [A1.- Claro] e tamén insistindo co que estaba INS2::: como se diseña a proposta de formación unha vez que se implanta todo o que é o novo modelo e qué propostas para cubrir as necesidades de formación dos orientadores de primaria ¿no?, dos de secundaria:::

**MAR.-** Un inciso; el número de (INAUDIBLE) varía de orientadores de primaria? Está acogido a alguna de estas modalidades?

**A1.-** En este momento no, porque en este momento:: no. En otro momento, sí. Yo he hablado con ellos, pero dicen que ya están hartos, que ya tienen todas las horas cubiertas, que se reúnen por su cuenta, porque no quieren luego tener que hacer memoria, tener que elaborar material, [MAR.-¿Pero siguen?] Ellos siguen como apoyo mutuo (INAUDIBLE) pues siguen si (que tengo), por ejemplo otro grupo de orientadoras de la zona de Carballo:: que están haciendo una página web; proponen hacer una página web para intercambio entre ellos. Ya hay gente más joven; bueno, mas joven no; perdón::: bueno que::: utilizando las nuevas tecnologías::: Que quieren (0,1) hacer sus puntos de encuentro, utilizando las nuevas tecnologías. Son unos orientadores de la zona de Carballo. Sí; nuevas de primaria que::; de estas que se adscriben (0,2) como desde PT o AL se adscriben al Departamento de Orientación, como::, tengo otro grupo::, pero el grupo de Mercedes en este momento no está constituido como grupo [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO] de trabajo, “pero eso ya venís, y nos pedís que hagamos memorias (0,1) y papeleos (0,1) y no tenemos nada”; pero bueno “pero también recibís una aportación económica”; “bueno pero no nos hace falta”:::Buó, que esto es un poco de broma, pero es lo que en estos momentos:::

**INS2.-** (¿Quién esta de directora ahora mismo?)

**A1.-** Mercedes::: No; ella está de orientadora en un colegio de sordos. [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO]

**INS2.-** Yo no sé si no estára de directora.

**A1.-** No; directora es Ángeles; una chica que le llaman Ángeles.

**MAR.-** Lo que no sé, es si tenía alguna enfermedad o algo::

**A1.-** Ahh, puede que estuviera:::

**MAR.-** O alguna baja, algo comentara



**A1.-** Puede que estuviera de baja, pero no, no, está vigente que:: estuvo el otro día::

**INS2.-** Lo que pasa, es que:: orientadora y con un cargo directivo, podéis imaginaros la carga de formación que puede tener, porque no le queda tiempo para para nada [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO]

**NEVES.-** ¿Cómo se planteou a formación para atender eso, os Departamentos de Orientación como un sistema de primario de acceso que foi diferente de Secundaria; os titores:: ? Contar un pouco a evolución, como foi evolucionando. E tamen, si, nos estamos falando aquí, está falando A1, da formación fundamentalmente para orientadores de departamentos e para titores. E dos Equipos Específicos, qué tipo de formación?

**INS2.-** La formación en los Equipos Específicos está basada:: primero, digamos que te comunican desde Santiago -son a nivel central- ,que hay tantos cursos a los que pueden o deben asistir; o ya ellos nombran a la persona que debe de asistir en función de la especialidad. A parte de eso, ellos pueden asistir por su cuenta a congresos, a cursos que ellos consideren interesantes. Lo que sucede, es que antes íbamos más, porque ahora tenemos:: digamos circular:: (que no sé si está estipulado en el correo electrónico o aparece en la circular de la Dirección Xeral), que nos dice que nadie podrá ir a cursos o algo similares más de tres días al año; con lo cual, ellos asistían muchísimo y están quedando ahora quedando un poquito reducidos [A1.- ¿Congresos o::?] Sí, sí; porque además se le pregunto a la Dirección Xeral, si realmente era sólo para los profesores o también para los miembros de equipo y dijeron que también para los miembros de equipo. E decir, en ese terreno, está quedado un poco reducido. Pero luego a Santiago están llegando constantemente citaciones que:: [NEVES.-Que organiza a Consellería] que organiza a Consellería [A1.- (INAUDIBLE) unas xornadas anuales] Sí, sí; además de esas, mañana voy yo a Santiago por culpa de unas jornadas que hay todos los años. Pero a parte de eso, nos citan muy a menudo para cursos de especialización, o de trastornos sensoriales, trastornos motoricos:::

**INS1.-** Y también van, incluso, algunos de los orientadores a proyectos europeos, bien sean a Lyon [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO], bien sea el proyecto de (academia) que (participan más orientadores) y (INAUDIBLE)

**INS2.-** Sí

**MAR.-** Academia, ¿que es proyecto Academia?

**INS1.-** Academia:: un Proyecto Academia es un Proyecto Leonardo; es especialmente de Orientación Profesional, y le guardan la plaza para los miembros; bueno, por lo menos el año pasado::

**INS2.-** Fue:: (el) que es coordinador de aquí:: del Equipo Especifico.

**INS1.-** Sí. Bueno, sobre a formación dos orientadores, nunha primeira fase o::: que se fixo foi, desde Servicios Centrais, organizábanse xornadas; sobre todo nos primeiros anos; organizábanse xornadas para explicar todo esto (0,2) a nova estrutura da orientación. E::: cando se incorporaba orientadores novos desde primaria e Secundaria, facíaselles unhas xornadas –creo que aínda se siguen facendo, ¿verdade?– [A1.- Se

siguen; sí, sí; para os que acceden á función orientadora], para los que acceden a la función orientadora (0,2) si es nuevo, se hacen unas Jornadas. [A1.- Sí, sí; amplias y de muchas horas]; Sí, donde se habla de cómo se está estructurado la orientación: [SOLAPAMENTO DA FALA DE INSI E A1] o sea, temas claves para afrontar ese primer acercamiento co que é a Orientación nos centros. Despois tamén cada ano –este ano non saíu porque este ano se prorroga a circular do ano pasado, que é a circular dezaoitto do dous mil sete—:pero todos estos anos estamos cunha circular de educación. Entón ahí priorizaábanse actuacións, que era o que dicía aquí o compañeiro. Pois que si era atención á diversidade, que si plans de convivencia, que si outro ano (algunha de inmigrante). Pois ahí dábase prioridade do que se iba a tratar nos Departamentos de Orientación. Entón, desde os Servicios Centrais, o que se facía era darlle difusión a esa circular, e darlle tamén ideas aos orientadores para que puideran ter estes recursos á hora de incrementar nos seus centros estas (INAUDIBLE) Aparte da formación que se facía xa desde os propios Centros de Formación e Recursos. E dentro do Plan Anual de Formación do Profesorado aparecían, e deben de seguir aparecendo, as finalidades da orientación, tanto a nivel centralizado, como a nivel de centros de formación de recursos [A1.- Si]. Hai unha comisión, non?

A1.- Normalmente sí, se queres algo:: efectivamente:: la:: esto es desde:: hace:: antes, anteriormente, en la etapa anterior a la LOE (0,1) la etapa anterior se reunía la comisión (0,2) Bueno (0,1) se reunía una minicomisión en Santiago y desde allí diseñaban, recibían propuestas los:: de los distintos asesores de los siete centros de formación que hay, recibían propuestas, pero ahora, desde hace tres años, la comisión la formamos todos los ase-, los siete asesores, de los siete CEFORES de Galicia; junto con la asesora de Orientación de la Consellería. Anabel, que::la teníais convocada. Entonces en esa comisión llevamos propuestas::nosotros lo llamamos diseños, diseños de recursos. Llevamos dos, tres cada uno (0,1) que van a un fondo que está en la Consellería (0,1) que bueno, ahora está informatizado; donde ahí tecleas una opción y ahí hay un abanico enorme:: de actividades que se han ido diseñando relacionadas con la formación de las necesidades educativas. Ahí hay un fondo enorme, que entonces:: después, cada CEFORE de ese fondo:: y bueno (0,2) cada año se incorporan nuevas. Y luego cada CEFORE, cogiendo de ese fondo, selecciona dos, tres actividades para el área de orientación. Ahora sólo nos dejan dos; antes se podían hacer cuatro, pero ahora, la tendencia es reducir el número de cursos. Un poco por lo que yo exponía antes con la modalidad curso, redujeron mucho el número de cursos (y hay) más barato, (para) formación en centros que claro (0,2), desde luego tienen muchísimo sentido. Entonces pues nos dejan, coger, en cada CEFORE:: poner uno o dos, y lo cogemos de ese fondo que elaboramos conjuntamente entre toda la comisión de asesores de Orientación de Galicia. Y luego, la propia:: los servicios centrales, pues desde ese fondo o por alguna propuesta nueva, vamos, lanza también sus:: sus cursos para toda Galicia; para toda la autonomía, relacionados con la orientación. Además de lo inicial, otros hacen nueva jornada:: “PROA, jornadas de:” (0,2) Centros que tienen jornadas PROA, o:: bueno, pues ahora en concreto:: piden que hagamos algo sobre absentismo y abandono y exclusión escolar. E inmediatamente hay que hacer algo con ese problema. Entonces van surgiendo también, o sea, no:: no:: (aparecen) aparte de ese fondo, pues de pronto la Consellería dice: “pues hay que hacer esto” porque tienen una serie de demandas::

INS1.- Sobre Formación eu tamén quería comentar algo dun campo que é moi importante e que a mín me encanta, que é a Orientación Profesional; entonces:: que non

pode deixar de decilo:::porque pasei (gran) parte do tempo que estiven na Consellería, pois fun (a docente) de Orientación Profesional; e:: as actividades de formación que se fan cos traballadores da Consellería de Traballo. Entón, os anos que eu estiven alí, bueno (0,2) pois sobre todo a partir do Plan Galego de Formación Profesional pois::: tratábase de conseguir un sistema integrado de información e orientación profesional e que participaran non só os orientadores educativos senón tamén os orientadores laborais:: e bueno, que estiveran outras institucións, incluída a universidade. E:: sí que se fixeron, varias, varias xornadas de formación; e fixémoslas descentralizadas por comarcas; e fixémoslas tamén centralizadas desde Santiago para tódolos orientadores tanto educativos como laborais. Incluso tamén, os profesionais de Formación e Orientación Laboral utilizaban estas actividades (INAUDIBLE). Esa parte::: foi unha parte bastante rica; e estivemos tamén intentando chegar a elaborar unha páxina, unha intranet, en colaboración coa Consellería de Traballo::: funcionou un tempo pero despois, bueno; cambiou a xente que había en Traballo e tal e entón decaíu un pouco este::: este tema (INAUDIBLE) pero sí que é un tema moi interesante. E o segundo Plan Galego de Formación Profesional, que sí que conta tamén. É a Consellería, da Dirección Xeral de FP, tamén ten un asesor –é unha asesora, neste caso– de Orientación Profesional e bueno, pois un pouco, tamén está traballando nesta liña::: de levar a cabo os proxectos europeos, por unha academia, que vos dixen; e tamén colaboración coa Consellería de Traballo (INAUDIBLE)

**NEVES.-** E dentro das actividades de formación, había algunhas específicas para o profesorado de FOL? Aparte das que xa:::

**INS1.-** Sí; e había tamén actividades (0,1) e que agora::: os libros de formación de profesorado:::saen dous libros diferentes; un sae, para profesorado en xeral e:: para profesorado de Formación Profesional. Dentro das actividades de Formación Profesional, había unha que, falaba tamén da Orientación para o coñecemento de competencias profesionais. Ahí había::: Actividades deste tipo? Sí; tamén para o profesorado de FOL, de Formación e Orientación Laboral e tamén dirixido ós orientadores. E tamén este tipo de actividades que vos digo, de recoñecemento de competencias, que tamén é un papel importante nos orientadores, sobre todo nos Centros Integrados de (INAUDIBLE)

**A1.-** Eu –era un inciso–; antes me preguntaches modalidades de formación; te dije las fundamentales pero luego hai outras, que aparecen también en el libro, que son, el tema de:: de::: que algunas son individuales, o sea, un profesor puede asistir a congresos, presentado el proyecto, se le da una ayuda y luego (0,1) entrega una memoria; tanto da a nivel nacional como internacional. Un profesor puede participar en un programa europeo (0,1) y los centros también:::eso es otra modalidad de formación. Luego está el tema de las::: licencias de estudio, que también es otra modalidad. Y:: .alguna más queda. Bueno, el abanico es más amplio que (INAUDIBLE)

**NEVES.-** E xa que estamos así co da formación, que é un elemento importante do que é como:::unha medida de implementación á posta en marcha deste modelo (0,2), qué propostas de mellora fariades en relación co que é a formación?

**A1.-** Yo lo tengo muy preparado [SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO] Ahí sí que vengo muy preparado, pero bueno. ¿Propostas de mellora? Pois propostas de mellora::: nos Planes de Mellora, precisamente; é dicir, eh::: vamos a ver(0,1) yo

siempre digo que la formación es secundaria, ¿eh? (0,2) que la formación es secundaria. La formación no debería existir (0,1) no debería ser (0,2) No quiero ser muy radical; es que hablando se pone uno muy trágico y tampoco (es que esté tan mal). La formación debería existir en función de un proyecto de cambio. Ese es mi planteamiento. Si no hay proyecto de cambio (0,1) la formación es casi:: hacer surcos en el mar. Es decir, para que realmente la formación sea eficaz, tiene que haber un proyecto de autoavaliación – no descubro nada; eso ya lo han::– un proyecto de autoavaliación y un proyecto de mejora en el centro. Después, eso, probablemente llevaría a un aspecto importante que es la formación. Pero nunca formación por formulación. Es decir (0,2) incluso esos llamados hasta hora Proyectos de Formación de Centro, yo, considero que es una denominación obsoleta. ¿Cómo que proyectos de formación? ¿Formación para qué? Proyectos de cambio del centro o proyectos de mejora en el centro. Pero:: luego, veremos si se necesita formación y::seguramente se necesita formación. Entonces ese sería el camino que para mí deberían de –para mí, ¿eh?, modestamente– debería evolucionar lo que es la formación. Y bueno, un poco es así. Tampoco yo::me creo que descubra nada. Existen ya los Planes de Autoavaliación e Mellora, que supone, hacer dentro:: para los centros, ¿no? (0,2) supone hacer una reflexión previa sobre que áreas se consideran deficitarias en el centro. Sobre todo ahora, con las competencias básicas, es que no queda otra. Si el resultado de la Evaluación Diagnóstica sobre el aprendizaje por competencias básicas pues da unos resultados que hay que mejorar, pues a ver (0,2), vamos a hacer un plan para mejorar y entonces eso será :: [MAR.- Perfiles de rendimiento; quiero decir que:: evaluación diagnóstica, en términos de rendimiento, de los alumnos] La Evaluación Diagnóstica (es) en dar:: niveles; o sea, ahí surge para estructurar un poco a:: a:: no voy a decir a clasificar los centros, este da más rendimientos y este da menos; porque el patrón es común a todos los centros, con lo cual, se verá::que centro está obteniendo mejores resultados (0,2) y qué centro no; modulado siempre por la tipología del alumnado que ya sabéis que también se tiene en cuenta, lógicamente. Se utiliza la Evaluación Diagnóstica como instrumento de mejora; nunca para casti-, nunca para penalizar, sino como instrumento de mejora. Entonces, (0,2) en función de los resultado, cada centro plantea un proyecto de mejora. Y ese proyecto de mejora necesita (0,1) formación también. Entonces ahí es donde tiene sentido la formación. En el futuro, pienso yo.

**NEVES.-** E:: nese caso (que replanteaste), qué modalidades de formación?

**A1.-** La modalidad:: en centros; porque en cursos (0,2) tampoco diría yo “tienen que desaparecer” pero bueno; ya:: no porque tiene mucha (INAUDIBLE), pero cada vez, por la heterogeneidad del profesorado, que no es un equipo; son unas personas que aparecen allí; unos hacen una cosa, otros hacen otra y bueno, están allí y:: puede que esto es útil pero necesariamente, no resulta util porque es gente que no (INAUDIBLE), de distintos centros, de distintos intereses:: Se les puede ofrecer algo pero esa modalidad tiene que pasar a un plano secundario, y más, la formación en centros, tiene que pasar y luego tiene que desaparecer (0,2) Claro, que eso ya (0,1) el tema este da la titulitis y de las horas::: eso claro; condiciona mucho porque:: ese tema fue:: los sexenios:: Y entonces es formarse por formarse; por tener diplomas.

[INS2.- Sí, que también es necesario, no cabe duda] Claro [INS2.- Pero yo opino igual que A1; la formación es, cuando tú has proyectado algún trabajo, que vas haciendo con lo que tú conoces y en el momento que necesites ayuda, la pides; pero la pides para ese

proyecto que estés haciendo] Exacto, eso es. [INS2.- Y lo que decíamos, efectivamente, muchas a veces están movidos todos estos cursos pues por los títulos, por los puntitos típicos –que también es necesario, no hay duda] Hombre . [INS2.- Si eso se consigue haciendo algo que tenga una finalidad mejor, pues::]

NEVES.- Habería que cambiar o (micro) enfoque dos puntos [A1.- Sí, eu creo que sí] Os puntos do curso que estén vinculados [A1.- Ós proxectos de innovación, a ::, a:: conseguir, o sea (0,1) hai un proxecto (que tiveron nalgún centro e estiveron participando) e entón sí pero non da asistencia pasiva a cursos, que, na maioría dos casos, en muchísimos casos es lo que ocurre; en otros no, en otros aprovechan y discuten pero ahí:: digamos que es una siembra que queda:: fructifica muy poco en los centros, lo que es la modalidad esta de cursos]

MAR.- En el caso de:: pues de la última tendencia relacionada con la Evaluación Diagnóstica y con la (participación) de los niveles y tal:: uhm:: en relación con el papel de Orientador en ESO, por un lado es algo relacionado, ¿no? Pero por otro lado, el orientador en secundaria tiene que ocuparse, por ejemplo:: hay otros temas que no están relacionados directamente con (INAUDIBLE) y sin embargo son claves en la orientación; no sé si me explico; por ejemplo lo que decís de la convivencia (0,1) eh:: pues alumnado inmigrante

A1.- Bueno:: vosotras, vosotras (REFERÍNDOSE ÁS OUTRAS ENTREVISTADAS PARA QUE TAMÉN PODAN PARTICIPAR) Yo no quiero tampoco:: Yo tengo mi opinión también [MAR.- No sé si me (0,1); ¿entendeis a lo que me estoy refiriendo? Porque está el asunto del rendimiento, que no deja de ser importante, pero al mismo tiempo hay otros temas, que aunque estén relacionados con el rendimiento (0,1), necesitan un tratamiento diferente, ¿no?. No sé si me explico; ¿entonces eso cómo encajaría dentro de una:: de la formación o de crear proyectos de mejora o::? Porque a veces son difíciles de combinar]

A1.- Un poco sería el orientador en:: como asesor pedagógico de los test, los Planes de Mejora o como dinamizador de Planes de Mejora en los centros:: el orientador. Bueno, pues ahí, yo tengo que ser un poco pesimista porque incluso la Consellería, o sea, se le da mucho más protagonismo a los Equipos Directivos y:: más que al orientador; incluso, alguna persona de la Consellería me dijo “no, es que los orientadores no tenéis que ser los je-, los motores del cambio y de la mejora en los centros; no tenéis porque asumir esa responsabilidad; es decir [MAR.- Pero en los libros se dice lo contrario] ¿Pero en los? [MAR.- En los libros se dice lo contrario] Bueno; pues yo creo que va más la tendencia:: yo no sé que opináis vosotras porque estáis más al tanto; por ejemplo la LOE, ¿no creéis que se ha desdibujado un poco el papel del orientador? Pregunto; yo tengo esa sensación; no lo sé. En la LOGSE, desde luego, era claro; era una figura clara [MAR.- Sí] En la LOE (0,1), ya no tanto. No sé, ¿eh?

INS1.- No entiendo yo que el orientador tampoco se le (valore); el tiene que dinamizar pero siempre en la misma línea que está el equipo directivo; y ahí, en los centros que se ve, que el orientador sin ser miembro del equipo directivo, sí forma un buen equipo con las personas encargadas, que tengan responsabilidad en el centro (0,1) esos centros ya funcionan mejor. En aquellos centros que no hay buen feeling entre el orientador y el equipo directivo, suele:: funcionar peor, porque claro, al fin y al cabo, quien tiene la responsabilidad del centro es el equipo directivo, entonces, lo que no puede es ir el

orientador por un lado y el equipo directivo, por otro. (Tendrán) que ser planes consensuados por todos. En algunos centros se consigue

**INS2.-** Y si se produce digamos, una::: rivalidad, entre Dirección y Orientación, es un fracaso. Las demandas de los orientadores –todos los días las tenemos en el despacho; yo esta mañana estuve cerca de dos horas con una orientadora– y hay el típico orientador que llega y se hace imprescindible. Ese es un orientador que hace que el centro funcione, de maravilla. Pero, ¿cómo se hace imprescindible?. No lo sé. Por supuesto no queriendo acaparar nada que le pueda molestar al directo, desde ese momento. Y al contrario; se hace un compñero más y un ayudante, digamos (0,1) que los dos se compaginan, que los dos trabajan unidos, los dos. Entonces en ese el caso, el centro, es una maravilla como funciona. Hay el orientador que ya entra con mal pie, no sé si porque realmente quiere acaparar las funciones o porque es tan tímido que no se atreve a decir lo que sabe, o a hacer lo que sabe, o a tomar decisiones y:::y así está el tipo de Orientación en los centros.

**NEVES.-** Bueno; se queredes incidir en máis propostas, ó mellor, co que é a oferta de formación que se fai ós orientadores, titores:::

**INS1.-** Eu o que entendo, tamén e que::: cando se fai formación sobre temas xerais:::bueno, hai temas que son específicos de Orientación; pero hai outros temas que aínda que ten que coñecer o mellor máis o orientador, sí é importante que o coñezan os outros membros do centro: profesorado e o equipo directivo por suposto. Por exemplo, este ano houbo xornadas sobre o (programa de bonificación personal inicial) ou poden ser, pois non sei, sobre convivencia nos centros::: pode ser sobre absentismo::: Eu creo que é bo que non vaia só o orientador –o que dicías tí (REFERÍNDOSE A A1), para apartar ese tema–; é dicir, que vaian máis personas do centro, aínda que despois sea o orientado o que, dalgunha maneira, o que lidere ese tema, porque ó mellor ten máis tempo, pola súa formación::: Pero que haxa máis xente implicada no centro, que é unha forma de, de que vaias entrando máis e que as cousas, pois vaian calando máis a nivel de centro. Creo que a formación debe ir máis por ahí. Non formación exclusiva só para orientadores, senón para centros, para titores, para equipos directivos:::etcétera.

**NEVES.-** Despois a mín me gustaría, dende a vosa visión global dende os postos que ocupades (0,1) un pouco que definirades cáles son as problemáticas –algunhas xa as fustes apuntando– da Orientación, tanto dos Departamentos, dos Equipos Específicos de Orientación e a Titoría, non? Cáles son os factores ou problemáticas que están obstaculizando neste momento un bo funcionamento do mesmo.

**INS2.-** Bueno, para (mi) Equipo de Orientación Específico, yo os he dicho, que es uno por provincia, y realmente las demandas son muchísimas; en centros se::: pide a lo mejor demasiado la intervención del Equipo; digo demasiado entre comillas porque no lo sé. No obstante, hace su trabajo, antes como os he dicho (INAUDIBLE) y la problemática que puede haber ahora con los Equipos Específicos, eh::: pues hay peticiones de (dictámenes) de escolarización de la escolarización, por ejemplo, en la fecha de (las compensacións), que es terrible con el movimiento que se tiene, porque es verdad que para casos::: no solo de la evaluación del orientador, porque tiene (que haber) porque es un profesional. Sin embargo, para toma de decisiones se necesita el contraste del Equipo. Por ejemplo, para la escolarización de un alumno en un centro específico, solo tomar la decisión el orientador, no vale; porque se pide la intervención del equipo para

ver el contraste, si realmente es la misma opinión. Entonces claro, las intervenciones están siendo muchas para los centros que son.

**NEVES.-** E hai moitas contradicción entre os informes, os dictámenes dos membros do equipo::: [**INS2.-** No; no suele haber mucha contradicción; no; case sempre hai coincidencia::: poucas veces pode. Además, aunque realmente el informe y el estudio tiene que estar hecho con anterioridad, si es un tema de escolarización, que se sabe que va a (depende) del Equipo, pues se hace pero se espera a la llegada del Equipo; será más una intervención (**INAUDIBLE**) que contraste]

**NEVES.-** Así que basicamente, polo que dís **INS2**, un pouco (é) un número escaso de membros para atender a tantas demandas [**INS2.-** Digamos que en algunas especialidades (**INAUDIBLE**); las salidas son muchísimas, porque son constantes; las peticiones son constantes, porque lala gente se ha acostumbrado a ello; los miembros del Equipo Específico, la verdad, tienen una especialización muy buena; lo habréis visto por Campuzano; pues todos ellos así; y todo el mundo añora el que no haya una (ayudante en temas importantes)]

**MAR.-** También por Manuela, ¿no? La esta que:::[**INS2.-** Manoli, es de Audición y Lenguaje] [**INS1.-** Lleva muchísimos años] [**INS2.-** Sí; muchos años; sí, sí]

**NEVES.-** E::sobre os Departamento? Podedes intervir todos, eh?; non vos especialicedes (0,1); tí como “Inspectora”, **Ins1** tamén [**INS2.-** Pero **Ins1** tuvo la experiencia también de haber estado en la Consellería] [**INS1.-** Mira; eu sobre os departamentos vexo::: non sei se:::certa polémica sí que hai. Primeiro; cando os Equipos Directivos dos centros fan o cálculo de garda por profesorado, pois en moitos casos tamén o orientador ten ten que facer gardas, non? Como todo profesor, ten que non perder (**INAUDIBLE**),. Entón ahí, pos a veces os orientadores protestan, non? Porque claro, como teñen centros adscritos, porque non sei que::: pois entonces ahí teñen certa polémica os Equipos Directivos: “poño ou non poño ó orientador nas gardas” e se non os pos::: . E despois, os orientadores non teñen docencia; os orientadores non teñen docencia e noutras comunidades sí teñen docencia [**INS2 e A1.-** Sí, sí] [**INS1** Entón ahí crea un enfrentamento co profesorado; é dicir “ese non da clase”, “ese tal”] Pero solo en secundaria, non? Porque en primaria sí que teñen especialización [**SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO**]

**NEVES.-** É:::é fruto de enfrentamento?

**INS1.-** Nalgúns casos, vémolos así como un pouco reacio porque mesmo os directores teñen docencia e fan gardas (como) calquera persoa; entón ahí, ás veces (suele) ser motivo de conflicto; nalgúns casos, non en todos. Con respecto ás titorías, tamén quería dicir que bueno::: penso que::: o da compensación económica que están tendo agora os titores; penso que é importante o recoñecemento á titoría, non? Pois tamén, mediante unha pequena compensación económica (**INAUDIBLE**),. Neste caso paréceme algo importante que a cousa::: [**MAR.-** Sin embargo, se quejaban, ¿eh?] [**INS2.-** Se quejaban de la cantidad] [**MAR.-** No; de que eran para todos y en secundaria eso no es real] [**INS1.-** Sí, porque son dinamizadores y también cobran la:::]

**A1.-** En primaria, los que non tiene titoría también la cobran [**INS1.-** Sí, porque son (dinamizadores)] [**NEVES.-** Que se fixo extensivo nos colectivos (0,3). Logo o que dicían tamén era que o traballo de titoría, sobre todo en secundaria, na ESO, que non ten

parangón con ser o mellor da Xefatura dun Departamento, que tes un complemento maior::: que tes redución horaria, etcétera, etcétera. Entón, os orientadores dicían que un dos problemas era a falta de recoñecemento e incentivación, e que por tanto, que unha das medidas de promover a titoría era incentivando o recoñecemento, a nivel de mérito económico e do tempo]

**MAR.-** Claro; sobre todo el tiempo, decían.

**INS1.-** Sobre todo na ESO; na ESO, as titorías son moi conflictivas, eh? Entón, é traballo.

**INS2.-** De todas formas, yo creo que siempre, el trato que (ha dado) la Consellería::: no sé si te has dado cuenta (**REFERÍNDOSE A INS1**) qué nos llevo el viernes: una circu-, una respuesta a una pregunta sobre si el orientador tenía que estar en el centro la jornada::: no la tienes? ; bueno, yo la tengo en el despacho. Vamos a ver; había una circular que decía que en la época de matrícula, el orientador tenía que **[MAR.- ¿A quién?]** estar en el centro. **[INS1.- Sí, la tengo]** Aunque es una cosa que a lo mejor no viene a cuento pero **ES EL TRATAMIENTO QUE SIEMPRE SE DA:::BASTANTE DELICADO**. Entonces, lo decía claro la circular: que en tiempo de matrícula temía que estar en el centro. Se hace una pregunta porque supongo que había alguna reclamación al respecto y la Consellería responde que sí (0,2) al igual que cualquier otro profesor, que si se le necesita, se le llama.

**INS1.-** Es que me acuerdo de que en una circular se pusiera::: en una circular de Orientación se metiera::: yo no sé::: era, era, por lo de FP, porque claro, en el mes de Julio, que era toda la matrícula y tal y de Bachillerato, todo esto que había y tal y:::entonces, los orientadores no estaban; y los alumnos preguntaban **[INS2.- Sí; para orientarse un poco por “qué rama” o “qué salida” o:::]** Claro; y se envió una circular y entonces protestaron muchísimo. Me acuerdo que estaba (Eugenia) allí. Y protestaron, claro; porque decían que ellos, en el mes de Julio, no tenían porque estar todos los días, al pie del cañón. Entonces se hizo una consulta y dice que claro, como cualquier profesor; si hay alguna pregunta:::**[INS2.- Se le llama igual que se le llama a cualquier profesor]** Pero no tienen que estar allí::: todo el mes.

**NEVES.-** E en primaria tamén son as mesmas problemáticas? Hai outras engadidas...

**INS1.-** Sí, bueno; este ano, os profesores de::: os orientadores de secundaria sí que fan a titoría (nos) Programas de Cualificación Profesional en ciudades **[NEVES.- Sí]** E a maior parte deles fannos directamente; atenden ás titorías eles; esté o titor do grupo (ou) os orientadores (**INAUDIBLE**) á hora da titoría

**NEVES.-** E que debate vos merece o debate este de se os orientadores deben ter docencia:::? Orientadores con docencia, sen docencia? Cómo o vedes?

**INS2.-** Es que aquí en Galicia, ya partió de sin docencia; entonces, ya os digo que en las demás comunidades, en muchas, sí que tienen docencia. Aquí partieron sin docencia, así que ya partieron de unas condiciones privilegiadas y::: yo creo que debate ya no lo puede haber; una cosa que entra y es buena, es difícil

**NEVES.-** (Avogaron na escola por non ter docencia)?



**MAR.-** (INAUDIBLE) que::no sé si a lo mejor ayer (REFERÍNDOSE Ó GRUPO DE ORIENTACIÓN DE ORIENTADORES/AS) no salió, durante el grupo de discusión o así (0,2), que en algunos casos, lo que comentaban, es que el orientador pedía estar en el aula, en secundaria o en primaria, para ver problemas específicos de los chavales (0,1) y que algunos tutores no tenían problema, pero otros sí tenían problema; y alguien incluso –era, me parece, en el grupo de discusión de las tutoras– que, eso era una manera de compartir docencia, de alguna manera. Cuando el tutor abre la puerta al orientador, o al PT, o al AL para que esté en el aula, viendo cómo están los chavales, o incluso haciendo algo con ellos. Eh:::

**INS2.-** Ahí se da ese problema con:: de dos formas; una, que no es la que tú estás preguntando, con los profesores de PT y Audición y Lenguaje, que la legislación dice “que intevenga en el aula, salvo casos excepcionales” y hay centros, que los profesores se han negado; por supuesto la inspectora ha tenido que mandar su escrito diciendo que inmediatamente abran las puertas para que entren, porque es lo que dice la ley. Como personas podemos pensar sí o no; como profesionales, es lo que dice la ley y es lo que tienen que hacer. ¿Respecto a los orientadores? Yo entiendo que el orientador, antes de elaborar su diagnóstico, o aún no llegando a elaborarlo, TIENEN QUE PASAR POR LA OBSERVACIÓN. Entonces tienen que observar al alumno en el aula [**MAR.-** Deberían tener acceso] Tienen que tener acceso.

**NEVES.-** Pero un dos problemas que planteaban –porque foi a reunión onte aquí—:: algúns planteaban o feito de que non foran docentes, que lles daba como:: menos credibilidade; e ata que o profesorado era un pouco reacio á figura do orientador; qué me vas a asesorar tí, se tí non sabes::?”

**INS1.-** Eu particularmente opino que o orientador debería ter algunha hora de docencia; ou polo menos coñecer; porque ahí partimos de dúas situacións diferentes: a xente que accede directamente á Orientación –mediante oposición ou mediante tal– e a xente que non ten experiencia docente previa. Eu creo que o orientador, se (nun) momento da súa vida non ten docencia directa, (en sí debería ter) docencia directa. Iso facilita moito as cousas; e claro, ás veces pasa que estes orientadores que non tiveron previamente docencia::: claro (0,2) as persoas do centro dirán “claro, como me vas a asesorar tí sobre metodoloxía,sobre tal:: se solamente (a tocas) de oído?”.

**MAR.-** Pero eso pasaba máis en secundaria [**SOLAPAMENTO DA FALA INS1, NEVES e MAR**]

**NEVES.-** Pero en primaria dicían que estaban dacordo con meter docencia pero sí que era importante ter experiencia (previa); e que lles daba tamén máis credibilidade e máis cercanía ós profesores. É un pouco o que planteaban.

**MAR.-** Otra cuestión que salió, interesante, es la de:::controlar lo que hacían los tutores y los orientadores (0,3). Como la función de supervisión. Y eso aludió directamente a la::: Como diciendo: “en la tutoría:: pueden hacer lo que quieran, los tutores”. Los hay, que se lo toman con más interés o menos interés. ¿Cómo se puede supervisar eso para que haya una tutoría con garantías? Y lo mismo; los tutores decían lo mismo de los orientadores; ¿verdad, Neves?; decían: ¿cómo los tutores pueden tener mejor/peor preparación según el acceso que hayan tenido y lo que se hayan formado? ¿cómo puede

supervisarse, por parte del Equipo Directivo o de la Inspección que hagan una Orientación...?. Y eso lo veían problemático. Y también, venían a decir “es que realmente (0,1) si los profesores tenemos libertad de cátedra, pues es difícil...”; por la misma...: este es el razonamiento que hacían: la libertad de cátedra en los profesores, tendrá que tener su reflejo en los orientadores; algo así venían a decir.

**NEVES.-** E decían, á hora de falar dos problemas...: incidían tamén na idea de que non había ningún tipo de control no cumprimento das funcións, non?

**INS2.-** Das funcións del orientador, ¿no?

**NEVES.-** No, de las funciones en general [**MAR.-** Del tutor y del orientador] Que el tutor...: era igual que hiciera tutoría como no...:, que se tiña que haber...: se a Dirección tiña que facilitar horarios para a coordinación de orientadores e titoría, non pasaba nada se o Equipo Directivo as facilitaba...: como que se non as facilitaba (0,2) e aludía un pouco, ó papel da Inspección. Decían, “quen ten que encargarse un pouco de supervisar e de controlar que as cousas se realicen dentro de uns determinados marxes?”

**INS2.-** Bueno, pues nosotros tenemos una serie de documentos que nos llegan a la Inspección y nosotros vamos a los centros a ver otra serie de documentos. Indudablemente se te puede escapar algo; pero tú ves todas las programaciones; ves el plan de actuación del orientador [**INS1.-** Sí] Todo esto lo ves; los horarios...:las tutorías. Claro que sobre el papel pueden llevarte a engaño. Pero no. Además (0,2) es muy raro que allí donde hay mucho engaño, (que aquello) no salte la liebre de alguna manera; es muy raro que no salte. Cuando hay una persona que no cumple demasiado bien (0,1) primero, puede pasar desapercibido un tiempo; pero termina descubriéndose su cumplimiento. Aparte, termina descubriéndose y saltando todo.

**NEVES.-** Por exemplo (0,2) un tema que preocupaba bastante era –e que era un elemento diferenciador duns centros a outros– que había centros, que nos horarios estaba perfectamente a carga horaria para que se poderan reunir orientador e titores; e que valoraban enormemente ese espacio, como traballo (Colaborativo)...: como traballo de aprendizaxe. Pero iso, non acontecía en tódolos centros. Se asombraban uns a outros: “Ah! Tí tes eso?” “Pois eu non”. Entonces: cómo está regulado iso? Ten que haber un horario específico? Se supervisa? Ou é á vontade do Equipo Directivo?

**INS2.-** No; en la legislación y en el decreto [**INS1.-** Sí, sí] que lo regula, vienen todas las horas que tienen que dedicar a cada una de las cosas...: y horario del profesorado, las horas complementarias...: se descuentan también horas por coordinaciones, por reuniones, etcétera. Está todo. ¿Que todo no se puede abarcar a lo mejor en un mismo curso? Es cierto; a veces no das a basto para abarcarlo porque es mucho el papeleo que tenemos también técnico pero que (0,2) las cosas suelen estar encuadrando, ¿eh?

**INS1.-** Y a veces sí...: es que vamos a ver; si son centros moi grandes, es muy difícil que puedan estar en el mismo momento pues los tutores, los...: Y aunque no se haga las reuniones como pone ahí, pues por ejemplo que en primaria –que sean por ciclos–(0,2); sí que hay reuniones semanales con los orientadores (de) la mayor parte de los centros con los Equipos, o bien Equipos de Nivel, o bien, Equipos de Ciclo, que a lo mejor son tan efectivas como si se reúne todo el Departamento de Orientación. Entonces lo van haciendo de esa manera pero...: la mayor parte de los centros hacen las (0,2). Hombre; algunos centros los harán. Y nosotros...: tú ves los horarios y ves, el horario del

orientador, el horario de tal, ves el Plan Anual de Orientación y sobre el papel te parece bien y tal. Aquellos casos en los que puede haber más problemas en los centros, el Equipo Directivo te dice: “bueno, pues tengo un orientador muy bueno”; te lo dice. O “tengo un orientador muy malo”::: y te lo dicen. Y ya los vas (catando y viendo) lo que están haciendo; unos más y otros menos.

**MAR.-** Lo que pasa es que el mecanismo de,de mejora de esas personas que no cumplen::: esta era la queja final que hacían

**INS2.-** Sí; vamos a ver; vamos por pasos [**MAR.-** Porque entererarse de algunos profesionales, os enterais; ¿la positividad de reconducirlos? Esa es la (pega)] [**INS1.-** Pues vas diciendo poco a poco: “pues mira, vas a mejorar esto:::”; vas poco a poco; no puedes cambiar el mundo:::]

**INS2.-** Primero avisas al Director, que vaya tomando medidas; luego, ya el Director te pide su apoyo, porque normalmente tampoco le quitas autoridad al Director inmediatamente; no vas a intervenir tú. Dejas que él intervenga; una vez que él ya no pueda con la situación –que generalmente es cuando te avisan– ya intervienes tú; das tu aviso. ¿El tercer paso?. Cada uno da los pasos a su manera. Yo, el tercer paso, ya cuando cometé un (error) y no obedece a lo que se le está diciendo (0,2) un apercibimiento del Delegado –si es su primer aviso–; y luego generalmente, afortunadamente no todos, que con un aviso::: todo el mundo puede tener un descuido (0,1) se vuelve y el (listón) mejora::: pero hay veces que no mejora, y que no mejora, y que no mejora. Entonces viene la apertura de expediente.

**INS1.-** Como cualquier funcionario [**INS2.-** Como cualquier funcionario; exactamente]

**A1.-** Yo quería aportar eso; las posibilidades de mejora, cambio; que también, quizá el tema este que hablamos de la evaluación diagnóstica, que viene ahora, de cuarto de primaria a segundo de la ESO (0,1) pues es ya, no un intento:::una realidad, que se va a evaluar al sistema, o sea::: cosa que probablemente, de una manera ya, tan contundente, nunca se ha hecho. Esta es la primera vez; con lo cual el centro va a quedar::: tener que poner encima de la mesa cual es la situación; nivel de adquisición de las competencias básicas que se consideran de su alumnado; cual el nivel::: Entonces, a partir de ahí, se establecerá, digamos, una cultura de evaluación (de) los propios centros, ¿no?; que hasta ahora (0,1) es o voluntad, o relativa, o “bueno, yo tengo mis derechos”. En fin;si encima de la mesa vamos a poner los resultados de la evaluación. Con un patrón común que se va a dar a todos los centros de la comunidad, o del estado, o del (espacio) europeo (porque) es una directiva europea::: pues no queda más remedio que, que tener que cambiar. Y esos profesores, que siempre dan rendimientos bajos::: que probablemente a lo mejor no son muchos, pero que digamos que se ponen en el (puesto), pues van a quedar al descubierto, de alguna manera. ¿No os parece? Yo pienso que es una novedad importante. La cultura evaluativa:::

**INS2.-** Yo estoy a las expectativas de ver como::: como viene; a ver si resulta que el estribillo se aprende y [**A1.-** También; la manera de::] [**SOLAPAMENTO DA FALA DE TODO O GRUPO**] Y después, la rutina.

**A1.-** Sí; de todas formas, es algo que quizás:::creaste (gran expectativa) de lo que es evaluación de los centros.

**NEVES.-** Mira; e en relación coa Inspección de Orientación, cómo é un pouco a súa historas? É unha especialidade nova, dentro da rama.

**INS2.-** No hay Inspección de Orientación [**NEVES.-** Ah no? Non hai Inspectores de Orientación] Vamos a ver; efectivamente hubo unas oposiciones por especialidades. Generalmente, la Inspección siempre (valorará) una oposición igualmente para todos. Hubo, no sé si uno o dos cursos. Tú estuviste en ellos también (**REFERÍNDOSE A INS1**) [**INS1.-** Y dos oposiciones; (en la mía) por lo menos] Sí, sí:: en la que fuimos por especialidades. Entonces yo hice la especialidad de Orientación; me examiné (por el lado) de Orientación. Tú también te examinaste por Orientación (**REFERÍNDOSE A INS1**). Entonces, digamos que como Inspectoras de Orientación (0,2) pues estamos las dos:: y pocas más; otras dos en Pontevedra [**INS1.-** Sí; dos en Pontevedra] Seremos cuatro o cinco; no lo sé; en Orientación. Lo que pasa:: que ya volvió a cambiar el modelo, o sea, ahora ya va a ser único otra vez.

**NEVES.-** E xa non hai especialidades

**INS2.-** Ya otra vez sin especialidades. Pues entonces la figura de Inspector de Orientación:::pues sí (0,1) como eres de Orientación, te tocan los temas de Orientación. Entonces, normalmente te vienen todos los de Orientación, de una forma o de otra. Pero no sé cuanto tiempo va a continuar porque a partir de ahora todo el mundo será otra vez del mismo:::

**NEVES.-** Ajá. Bueno; incidísteis respecto das problemáticas e en canto as propostas de mellora, cales considerades para mellorar o funcionamento xeral de todo o sistema de Orientación?

**A1.-** De todo o sistema?

**NEVES.-** De todo; é dicir, falastes un pouco das problemáticas dos Departamentos de Orientación [**MAR.-** Algo bueno, dice; alguna mejora::: o se puede deducir de lo que dijiste; pero así, más específico::]

**INS1.-** Eu creo que, a mellora da Orientación ven (da man) da mellora do sistema educativo::: dos centros educativos, porque tampouco poder ir a Orientación por un lado e os centros, por outro. Eu creo que é unha mellora global do centro: Desde o momento que o centro tira cara::: (Claro, totalas pezas funcionan::: e entre elas, a Orientación). Eu non vexo que se aparte de::

**MAR.-** Pero por exemplo lo que decíamos de los tutores; que tuvieran un reconocimiento::: [**INS2.-** Sí; pois o acaban de dar realmente; o que pasa é que mal empleado; le acaban de dar el reconocimiento] [**MAR.-** No, pero lo que comen-, si sería factible lo de reconocer con horas [**NEVES TOSE; COMENTARIO MAR INAUDIBLE**]. Eso sería factible? Lo veríais como una mejora? Porque ellos lo ven; pues vosotras lo veríais?

**INS1.-** Ellos dicen que es poco?

**NEVES.-** Eles (o que piden) é que por exemplo, ser titor, lles conte como mérito para os concursos de traslados:::cousa que coa Xefatura de Departamento ou cun alto cargo directivo lle (conta)

**MAR.-** Eso y luego, horas que se consideran:: [INS1.- No entiendo (INAUDIBLE) horas]

**INS2.-** No sé; quizá el (cargo) de tutor efectivamente sea quizá un pocoel más desconocido [INS1.- Sí] cuando el papel del orientador, sí que lo es. A pesar de ser primero el tutor –el primer nivel–, sin embargo, el Orientador y el Equipo específico parece que está como más definido:: más claro. Quizá, el del tutor (0,1) esté un poco más opaco; no lo sé; es hablar, un poco por hablar.

**INS1.-** Eu creo (que os tutores teñen) demasiadas funcións [INS2.- Sí] Moitísimas, a verdá [MAR.-Sí; también lo decían] E claro, a Orientación, a verdá, lévanna os titores e o profesorado.

**NEVES.-** Fundamentalmente:: descansa na intervención directa por un lado coas familias [INS1.- Sí:: descansa, descansa e entonces, pois eu non sei (INAUDIBLE)]

**MAR.-** Miguel Campuzano hablaba de otra cuestión de mejora, que era muy interesante, que era empezar a incluir, incluso en los Departamentos, colaborando con los Departamentos de Orientación, otros profesionales [NEVES.- Nos Equipos] No, pero también en relación con los centros::: otras especialidades. Porque él hablaba de hablar:: bueno (0,1) más bien como el trabajo en red, con profesionales que a lo mejor no está directamente adscritos a los centros –pueden estar en otras entidades– pero están colaborando; y el hablaba de::, de::: educadores sociales.

**NEVES.-** Tamén incidíu moito en que había que crear novas especialidades [INS2.- Bueno, pues no está descartado; en la, en el decreto –creo que es en el decreto, o en la orden, no lo sé donde es– es donde vienen, concretamente esas especialidades; pero es verdad que en un momento, recuerdo que en Santiago se pensó, se estuvo pensando (0,2) teníamos una persona dedicada a unas tareas que parecían interesantes para la Orientación y se pensó en incluir a esa persona pero::: tienes que cambiar; o cambias el decreto, o cambias la orden o si no, no puedes incluirlo, sino es a título provisional; y de una forma provisional, sí que puedes hacerlo. En aquel momento se pensó; ¿qué quiere decir?; que no está cerrado, que eso se puede ampliar en cualquier momento. Lo que pasa es que hay que saber bien, bien, lo que necesitas. ¿Qué otra especialidad necesitas? Porque Campuzano, como bien dices tú que decía (REFERÍDOSE A MAR), la relación con los agentes externos la hay; o sea, no es necesario incluirla dentro del Equipo porque existe una relación fluidísima con los agentes externos. Algunos días necesité yo un tema de:::de una problemática de una alumna, y la trabajadora social del equipo de aquí de La Coruña, movió todos los hilos hasta que consiguió la forma, el transporte (INAUDIBLE);todo. Es decir, que la colaboración (hasta ahora) es muy buena] Sí, incidía nesa idea de que tiñades unha educadora social que dinamizaba totalmente todo o que era a coordinación [INS2.- Sí, sí; todo, todo] e falaba da importancia que tiña que estivera coordinada a acción dos diversos servizos, con outros servizos que están fora dos centros e tamén incidía na necesidade de incorporar –moi vinculado á súa especialidade– outros como o terepeuta ocupacional, por exemplo, non?; ou un especialista dentro do equipo de deficiencias mentais.

**INS2.-** Esos están moi solicitado [SOLAPAMENTO DA FALA DE INS1 E INS2] [INS1.- Sabes por qué? Porque cando se creo a figura de Trastornos Xeneralizados do Desenvolvemento] Ahí está el fallo [INS1.- ...pensábase que:: –con mala interpretación– que ahí entraban tódolos posibles problemas de desenvolvemento (así de ámbito); non só os que están tratando agora senón que por exemplo, un neno de Síndrome de Down, puidera entrar ahí. Entón, reivindicaron as persoas que colleron a praza e tal, e entón, mirando o DSM-IV soamente colleu un::os autistas e (todo) ese ámbito e tal; pero non colle, por exemplo, ós que teñen, discapacidade cognitiva, co cual ahí quedou esa parte:: que atenden por turno de oficio, non? (REALIZANDO A PREGUNTA A INS2) e son a maior parte dos centros, que poden ter dificultades de aprendizaxe, asociados a mil cousas. Entón, ese campo quedou (0,2) porque se pensou que se podía (meter dentro) de Trastornos Xeneralizados]

**INS2.-** Este caso sí que (era necesario primero) revisarlo y:: todos los años a Santiago; esto lo enviamos a Santiago, para que nos lo quiten, para que nos lo quiten (0,1) pero no acaba de cuajar. Este caso sí; y quizá uno o dos más pero yo creo que hay que estudiarse muy bien lo que es necesario porque si después no hay un trabajo para la persona tampoco tiene mucho fundamento.

**NEVES.-** En relación cos Equipos, e aproveitando a ventaxe que temos de que coñecemos un pouco a opinión dos distintos implicados, nos facilita un pouco (a labor)

### RISAS DE TODO O GRUPO

**NEVES.-** É certo e:: [MAR.- En primaria (dieron) unas indicaciones muy concretas porque están un poco picados con secundaria; los orientadores, los orientadores]

### SOLAPAMENTO DA FALA DE INS1, NEVES e MAR

**MAR.-** Decían que por qué no tenían el presupuesto asignados a los:: asignado al Departamento de Orientación de primaria, cuando los de secundaria lo tenían. Y otra cosa que reivindicaban, a nivel operativo, es que hubiera un::un convenio con Sanidad para que, cada vez que pidieran informes a psiquiatras o psicólogo que estuvieran en el servicio sanitario, tuvieran un trato fluido preferente; y que la información, los diagnósticos que ellos hicieran, se los pasaran, porque parece ser que no les pasan nada.

**NEVES.-** Que houbera un pouco, unha maior coordinación [MAR.- Con otros servicios; con los sanitarios] Sanitarios e sociais [MAR.- Pero decían sobre todo, sanitarios, porque con los sociales estaban más:: hay más fluidez, sin haber (0,1)] [INS2.- Sí, sí; hay más] [MAR.- ...algo establecido; pero parece ser que luego, con los servicios sanitarios, nada de nada]

**INS2.-** Sin embargo siempre los servicios sanitarios de La Coruña han funcionado muy bien; ahora (0,1) yo lo que] [MAR.- (Ellos hablaban) más de pasar información; de que hubiera un trasvase de diagnóstico más de tú a tú] Sí; sí, sí; hay una cierta obligatoriedad de pasarlo, porque sino es que:: a veces se niega la persona a pasar un diagnóstico de un alumno, y muchas veces (te reciben):: a partir de los padres, el diagnóstico y lo pasan ellos. Sí, quizás sí; de todas formas, hablando de los orientadores de primaria, yo creo que ya reivindicaron en alguna ocasión el que fueran de grupo A,

basándose en que decía –como bien dijiste tú antes (REFERÍNDOSE A INS1)– la normativa, decía “han de ser profesores de Educación Infantil o Primaria, preferentemente licenciado en Pedagogía o Psicología”; y que yo sepa, solo hubo uno en Orense que no lo fuera. Pero generalmente lo son todos; lo que pasa es que se curaron un poco en salud con el “preferentemente”.

**INS1.-** Sí:: otras comunidades sí que los tienen [NEVES.- Sí; que participa (INAUDIBLE)]

**NEVES.-** Pois unha das peticións que facían para os Equipos era que, entendían que o número de demandas e o número de membros (0,1) pois non se correspondía e así decía o mesmo que tí(REFERÍNDOSE A INS1), un pouca na reivindicación, de que (adoptaran un novo orde de) especialistas e tamén apuntaban que tiñan que repensar un pouco as funcións (INAUDIBLE), no sentido:: atender ás demandas, moi ben ; pero tamén ó mellor realizar outro tipo de actuacións: elaborar materiais, que se (INAUDIBLE) máis un papel de asesoramento moito máis [INS2.- Pero dentro de sus funciones aparecen todas esas] Sí, puede ser [INS2.- Están en la normativa; lo que pasa es que cuando no se dan las (INAUDIBLE) pero tienen lo de asesoramiento, lo de material:: tienen esas funciones ya. Y es más: a veces dentro de las peticiones vienen [NEVES TOSE; COMENTARIO DE INS2 INAUDIBLE] en tal terreno]

#### SOLAPAMENTO DA FALA DE INS2, NEVES e MAR

**MAR.-** .... más o menos decían que había el mismo número de profesionales cuando las poblaciones a atender por provincias eran...[INS2.-Distintas] Que numéricamente eran muchísimo mayores en Coruña que:: [INS2.- Por ejemplo en Lugo la demanda es inferior que en Coruña o en Pontevedra] Y tienen:: los mismos recursos, ¿no? [INS2.- Sí, los de Coruña ahora tenemos (otros más)] [SOLAPAMENTO DA FALA DE INS2 E INS1] [INS2.- ...uno más en problemas de conducta]

**A1.-** En cuanto a la formación, yo como lo veo; esto también es:: claro (INAUDIBLE) Un poco en la línea de lo que decía antes, en cuanto a la formación (a la mejora) sería, iría por:: por el protagonismo de los:: o sea, derivar la formación hacia el mayor protagonismo del profesorado, de los orientadores y del (INAUDIBLE); es decir, la formación, que vaya a los centros; la formación, que la generen los propios centros. Menos actividades desde fuera, desde los CEFORES e incluso, incluso, desdibujaría un poco los CEFORES. Tienen que ser iniciativas propias y que tengan tiempos, espacios, medios y recursos para organizar su propia formación. Espacios de reflexión y tiempos de reflexión propia; o sea, tendría que llegarse a eso. Y medios para organizarse sus propias jornadas. Un centro x, le interesa este tema y trae:: profesionales de otros campos:: Yo es así como veo la formación. En el futuro.

**MAR.-** Ayer comentaba un orientador que Julio era un mes perfecto para eso [A1.- Exacto] ¿Pero qué pasaba en Julio? [A1.- Claro, con la prisa:::] Lo decía (Alfonso); como diciendo “tiempos hay” [SOLAPAMENTO DA FALA DE PACO, MAR e NEVES]

**NEVES.-** ...no sentido das tempadas de permanencia no centro:: que tempos había; o que pasa é que había certos hábitos adquiridos, non? E incluso falaron do tema este, da (recepción) da permanencia dos profesores de primaria, que (collían) desventaxa,

porque xogaban:::estaban moito máis coordinados; había moita máis coordinación en primaria que en secundaria e o feito este de que as dúas horas, pois que iba a incidir negativamente, no que era (unha cousa que lles facilitaba moito) [INS2.- Yo creo que en la Orientación, como cualquiera otro ámbito, una vez que::: dejas pasar algo (0,2) tiene difícil recuperación y claro, pues los horarios se fueron::: hacer los horarios, no; en sí el cumplimiento horario, porque son 37 horas y media que no podemos olvidar, y que seguramente lo tenemos muy olvidado::: son 37 horas y media, de las cuales, las 7 y media vamos a olvidarlas; casí (0,1) sin olvidarlas (0,2) pero el resto está también muy::: muy así. En cuanto a los de primaria, a mí el funcionamiento de primaria me parecía perfecto; en cuanto a la (INAUDIBLE) se ha querido, posiblemente por bien, mejorar::: es decir; si estos libran y tú no libras, y tú tal, pues se ha querido (igualar) un poco (0,2). A mí me gustaba el centro como estaba; pero bueno, yo no soy la que decido.

**MAR.-** En relación con lo que decía A1, una de las cosas que decía ayer es que interesaba como que hubiera un banco de experiencias pero salidas, de los orientadores y los centros, y que se diera a conocer. Algo o alguien –no sé si es el CEFOR– que articulara ese tipo de difusión; de dispersión::: bueno, primero como de, de plasmación y todo lo que lleva dentro, y luego de difusión de eso. Y eso está un poco en la línea de lo que estaba diciendo A1.

**A1.-** Sí, sí; desde luego ,si::: [**MAR.-** Pero una estructura o algo que tirara de eso] [INS1.- Está el plano normativo también] Y vamos, el cauce actualmente, también es este; porque es que sí, con cualquiera de ellos dicen “oye, nos vamos a reunir::: traenos a fulanito::: que sabemos que es’ta haciendo:::”; ese cauce existe actualmente y vamos (0,2). Fácil. Facilísimo, ¿no?

**NEVES.-** Porque aludían (cando falaban desta formación) do traballo aillado que significaba ser orientado [A1.- Sí; eso, sí] Falabamos con outros orientadores de que era un ámbito de enriquecemento moi importante, porque a través de ahí, se podía compartir experiencias, problemáticas:::

**A1.-** Ahora mesmo, existe y::: vamos; es fácil; ya hablamos al principio de (todo) (0,1) que si habría grupos de orientadores que formaban grupos de trabajo en su momento; (INAUDIBLE) y por ejemplo estos de La Coruña, donde está::: esos que:::recuerdas que hablaban entre ellos de venir aquí y tal? Pues eso; se lo pedí yo a Mercedes después de decírmelo tú a mí(REFERÍNDOSE A MAR). Bueno, pues:::ellos no están constituidos en grupo de trabajo pero podrían constituirse.

**MAR.-** Bueno; están haciéndolo [A1. –Están haciéndolo porque lo necesitan y porque:::] Lo importante es que lo están haciendo [A1.- ...desde ahí apoyan, o se reivindican o se cuentan:::; o sea, yo (0,1) ya te digo (0,2) con respecto a la formación, creo que hay que desplazarla a las iniciativas –no solo a los centros por obligación– a la iniciativa y al protagonismo del profesorado en general de los centros. Cada vez se tendría que ir desplazando mucho más; es más; ya me parece que ya::: ya estamos tardando demasiado]

**INS2.-** Y en líneas generales, de todo lo que hemos dicho, yo por lo menos por mi parte, decir que se ha dado un paso de gigante en la Orientación y que Galicia es una comunidad pionera en todo ello y que tenemos una Orientación, que ya veis que nos



cuesta trabajo (encontrarle) pegas y alguna::cosa de mejora porque está, francamente bien; los retoques siempre hay que darlos pero está francamente bien.

**NEVES.**- Outro (tema) no que incidía o resto da xente era, en canto a estrutura, e o feito de crear Departamentos de Orientación Primaria (a partir de seis anos) [**INS2.**- Sí, sí, sí] que tiña moitas ventaxas e eso que fora a base das melloras en canto que funcionamento, aspectos, afinando xa, moitas disfuncións que hai::: [**INS2.**- Sí; esas disfunciones hay que quitarlas, como (**INAUDIBLE**) siempre; pero, en un marco de (organización) a mí me parece estupendo]

**NEVES.**- O marco, todos o valoraban como positivo

### SOLAPAMENTO DA FALA DE INS1, A1 e INS2

**INS1.** – De deito, se falas con xente doutras comunidades –a mín tocoume algunha vez de dar algunhas charlas e tal– a verdade é que sempre preguntaba, porque de repente estaban interesados por un modelo dos (**INAUDIBLE**); de feito, a partir do 98, a maior parte das comunidades foron cambiando dalgunha maneira este modelo (unitario)

**MAR.**- Por eso se hace esta investigación, ¿no? Para comparar y ver qué::: [**SOLAPAMENTO DA FALA DO GRUPO**]

**INS1.**- Hai moitas comunidade que están pola labor; independentemente de que haxa algúns pequenos desaxustes pero eso é normal:::

**NEVES.**- Sí; efectivamente. Bueno, non sei se queredes dicir algo máis.

**Anexos**  
**LA COMUNIDAD DE MADRID**

Elena Martín Ortega (Coord.), María Luna Chao, Jesús Manso Ayuso,  
Ana Martín Moreno y Mariana Andrea Solari Maccabelli  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## **ANEXO I. GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

1. Valoración global del modelo de la LOGSE
2. Cambios que considera que deberían haberse introducido en cada una de las etapas y modalidades educativas
3. Relaciones entre la orientación y la red de formación del profesorado
4. Razones del cambio propuesto por Madrid
5. Razones de haber aplazado la decisión
6. Valoración del procedimiento adoptado por la CM para tomar la decisión (nivel de participación de los colectivos en la propuesta, nivel de fundamentación de la propuesta)
7. Cómo cree que finalizará el periodo de reflexión abierto
8. Posibles cambios en los departamentos de Orientación de secundaria
9. Valoración de los modelos de orientación de otras comunidades autónomas
10. Valoración del nuevo modelo de formación inicial de los orientadores propuesto por la LOE,

## ANEXO II. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA CON EL REPRESENTANTE (2) DE LA COORDINADORA DE ORIENTADORES

**E: entrevistadora    J: Entrevistado**

E: Si tú tuvieras que valorar el modelo de orientación que Madrid ha venido teniendo, desde que la LOGSE se pone en marcha, ¿Qué dirías? Primero ¿te parecía el modelo bien, mal? Luego, ¿hemos ido a mejor, hemos ido a peor?

J: A ver, yo creo que ahora estoy empezando a tener una visión más global de la que tenía antes. Porque yo aterricé en Equipos en Temprana, y aunque gente cercana trabajaba en temprana también, el referente que teníamos era el de la Comunidad de Madrid. Y justo cuando entré en equipos en el 99, coincidió lo de las transferencias en materia de educación en esta Comunidad. Pues yo he ido conociendo cosas que antes no conocía. Por eso te digo que yo hoy tengo una visión un poco más global que la que tenía un poco antes. Mi opinión es que globalmente la situación ha empeorado muchísimo.

E: Y ¿estás a haciendo la evolución así todo? No sólo te centras... ¿desde el 99 lo estás haciendo?

J: yo creo que desde antes, en el sentido de que los planteamientos que había entonces, en los años 90, no son los que hay ahora, ni muchísimo menos. Desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista técnico, desde el punto de vista profesional -sin entrar todavía en el tema de los recursos, que es un tema fundamental-... y creo que además ocurrió que los equipos de temprana venían de otro lado. Había un componente de espacio formal, digamos burocrático pequeño. Había, bajo mi punto de vista, elementos muy positivos. Yo de hecho cuando entré seguía existiendo la figura de una persona que de alguna forma venía como técnico de la Comunidad. Y servía un poco de referente. Yo creo que una de las cosas que se han perdido es -a pesar de que hay programas, a pesar de que hay asesores de las SUPES y todas esas cosas - ...es que faltan testigos externos del trabajo que nosotros estamos haciendo. Es decir, faltan elementos externos que hagan la función de supervisión. Porque no existen o porque los que hay, no desempeñan esa función. La función de control, de supervisión, de dinamización del trabajo de los equipos, por ejemplo. Un dato anecdótico, pero que tiene muchísimo significado. Nosotros, en estos últimos tiempos, no hemos tenido devoluciones en relación con nuestros planes de trabajo, y en relación con nuestras memorias. Cuando digo nosotros, no me refiero solamente a los Equipos de Temprana. Lógicamente, me circunscribo a mi sector, que es la zona este. Pero tampoco los equipos generales. ¿Qué indica eso? Indica que en realidad el trabajo de orientación, en relación con los equipos -hablo solamente de los equipos porque tú me has preguntado por AT-, el trabajo de los equipos realmente interesa muy poco a esta administración. Porque no hay elementos del sistema que de alguna forma se ocupen, se encarguen de realizar funciones externas de supervisión, de apoyo, de conocimiento de la realidad, de las dificultades, de las necesidades... que permita, en definitiva, avanzar. Es un poco la impresión de que está uno estancado en una especie de voluntarismo por parte de la gente que estamos en los equipos, que hacemos lo que podemos.

E: Ayer decían otras personas que entrevisté que la Comunidad de Madrid es como si no creyera que la orientación es un factor de calidad.

J: Totalmente de acuerdo.

E: Pero a pesar de que la Ley, tanto la LOGSE como ahora la LOE, retoman esta idea de que la orientación, en toda su amplitud, pero sobre todo en el eje de atención a la diversidad, es un factor de calidad esencial. Como si ese fuera un discurso que no tuviera ninguna asunción por parte de la gente de la Comunidad ¿Tú crees que eso es así?

J: Yo creo que además tiene que ver con... entramos en un terreno ideológico, es un planteamiento político, vamos a decirlo así claramente. El hecho de que haya un desinterés por la calidad... Nosotros nos somos ajenos a todo lo que está ocurriendo en el sistema educativo, en esta Comunidad de Madrid. En concreto respecto al sector en el que nos movemos, en temprana, en infantil, no somos ajenos en absoluto a los decretos que han salido en relación con las condiciones mínimas que tienen que tener los centros., ni en relación con el currículum. El propio currículum lo que revela es un desconocimiento absoluto, a nivel curricular, en relación con la etapa de infantil. Es llamativo y es intelectualmente sorprendente que se confundan conceptos de ámbitos y contenidos, que haya algunos criterios de evaluación del decreto ese que salió... que no hagan referencia a qué contenidos e evalúan. O sea, tú ves el criterio y dices ¿dónde está el contenido al que hace referencia este criterio? Es decir, es como salir del paso, hacer cualquier cosa, lo cual demuestra también que no hay ningún interés en ese sentido. Ahora hablamos de calidad, y ahora voy a referirlo al ámbito que conozco en relación con temprana. Creo que todavía no hemos hablado de recursos. Estamos hablando de estos cambios normativos. No parece que haya mucho interés. Parece que un factor de calidad tiene mucho que ver con el hecho de que la gente pueda pensar sobre lo que hace, reflexionar sobre lo que hace en definitiva. Si estos decretos lo que hacen es impedir, dificultar ese tipo de historias –cosa que además estamos viendo y explorando nada más empezar este curso-. Es decir, las escuelas tienen una gran dificultad para reunirse ¿por qué? Porque al haber más necesidades -sobre todo en los grupos de 2 años- es muy complicado encontrar espacios de coordinación con los tutores para hablar de las necesidades de los niños. Porque ¿cómo se puede fomentar la calidad, entendida como la atención individual de cada uno de los niños, de dos años y menos cuando hay 20 por aula? ¿De qué atención individual estamos hablando? ¿Cómo en estas circunstancias se puede en una asamblea o reunión de grupo, en un espacio colectivo de encuentro, conseguir que todos individualmente tengan su espacio de participación...? ¿De qué tiempo dispone cada niño para poder realizar su aportación...? ¿De qué tiempo dispone cada tutora o tutor para poder hacer nada materia de atención a la diversidad en estas edades tempranas? Los procesos por ejemplo de observación en relación con los niños de necesidades están seriamente afectados. Por ejemplo el otro día entré en un aula para realizar una observación. A la educadora, que es un buen referente porque es una buena profesional – la conocemos muy bien- cuando le transmití algunas ideas acerca lo que había visto, le sorprendieron porque realmente ella no había podido percibir... no porque yo tenga un gran ojo clínico, sino porque ella no había tenido tiempo material de mirar individualmente a ese niño. No tenía tiempo. Entonces si la atención individual se resiente, si los procesos de observación, si el seguimiento de la observación de los niños, del desarrollo de los niños, se ve resentido ¿de qué calidad

están hablando? Es que claro, no están hablando de calidad. Cuando hablaban de ello no hablaban de calidad, hablaban de otra excusa, la conciliación de la vida laboral y familiar, para justificar los aumentos de ratios en el aula. Es decir, pretenden confundir una cosa con otra. Esta consejería yo creo que no apuesta por la calidad. Apuesta claramente por medidas de otra índole más electoral. Además yo creo que tienen una concepción absolutamente tradicional de lo que los niños pueden aprender. El propio concepto de enseñanza - aprendizaje se ve claramente... y además se refleja en el decreto curricular por ejemplo de segundo ciclo de infantil. Hay una vuelta, un retorno al pasado al poner énfasis en contenidos de carácter conceptual. Por ejemplo con la lecto-escritura. Eso ¿de qué nos está hablando? Nos está hablando de un tipo de concepciones que manejan o favorecen determinados procesos absolutamente memorísticos, absolutamente no significativos en cuanto al aprendizaje. Es un planteamiento bien diferente. Yo no sé si me he ido.

E: No. Claro, entonces, ¿tú crees que el modelo de LOGSE sí tenía un modelo teórico detrás comprometido con la calidad?

J: Bueno, para empezar, había instrumentos de debate: había un libro blanco, un proceso de reflexión en torno a ese tema, se utilizaron diferentes fuentes que de alguna forma servían de referente para elaborar el currículum, se consideraban los modelos teóricos en relación con la psicología del desarrollo, se consideraban los modelos de referencia teóricos en materia ideológica o pedagógica. Había todo un entramado organizado y pensado para poder fundamentar una legislación, un marco normativo, que de alguna forma amparara unas concepciones de apoyo claro a la enseñanza, a la calidad de la enseñanza, a la atención individual. En fin, a todo lo que señalábamos antes.

E: A algunas personas les he oído decir que bueno, como el modelo estaba bien, no hay que cambiar nada. También he oído a otra gente decir que incluso si un modelo pudiera estar bien, estábamos hablando del 90 y estamos en el 2008.... no haber modificado nada es en sí mismo un indicador de que se le presta poca atención ¿Tú lo interpretas así?

J: Yo creo que el modelo se ha desvirtuado, es decir, ya no es el mismo modelo. No ha cambiado normativamente, aparentemente, pero ha cambiado en su desarrollo práctico. El modelo con que nos manejamos hoy en día no es un modelo LOGSE, vamos a desengañarnos. Es decir, vamos a hablar claramente. Cuando hace poco la consejería apuesta... porque lo que pasa es que el modelo LOGSE apuesta por lo público, es decir, de alguna forma los equipos tienen, por su posición, una responsabilidad de control público si me apuras. No solamente porque habitualmente entramos en las aulas y vemos un poco lo que se hace. Pero también porque somos elementos de equilibrio en cuanto a la distribución de las necesidades educativas especiales. Es decir, una función clave y fundamental de los equipos, entiendo yo que de los generales pero también de los de temprana, es la posibilidad -por el hecho de participar en las comisiones de escolarización o en las comisiones de necesidades como en el caso de los equipos de temprana- la posibilidad de llevar un control público en relación con la escolarización de este tipo de poblaciones, de necesidades educativas especiales. Y eso es absolutamente relevante como elemento de, como factor de control público.... Pero claro, sí se han contratado hace un mes 17 orientadores para la concertada ¿quién controla.... de qué forma se va a poder llegar a ejercer un control público sobre la determinación de las necesidades educativas especiales? No es un elemento menor, es

un elemento absolutamente nuclear en lo que está ocurriendo. Es decir, de alguna forma el hecho de que un elemento público pueda no ejercer ese control, supone que otro tipo de elementos no públicos puedan hacer ese trabajo, realizar esa función. Y podríamos estar hablando de otro tipo de cosas, podríamos estar hablando de selección de los niños, algo tan... yo creo que hasta inmoral. Pero, en fin, en relación con aspectos de la enseñanza, algo tan importante como la posibilidad de elegir y de seleccionar. Y en ese sentido iba la única propuesta que conocemos, verbal, de la consejería, en relación con los equipos. Es decir, la posibilidad de tener cinco equipos, muy genéricos, globales, que de alguna manera se supone que iban a hacer todas las tareas que ahora los los 34 equipos generales hacen, sólo cinco equipos para supervisar ¿qué? ¿Para supervisar los dictámenes que van a hacer los orientadores de centros privados? ¿Qué es supervisar así? Tienes miles y miles de niños que... ¿en qué consiste tu supervisión? ¿En poner un sello? Detrás de todo esto esta una concepción absolutamente privada y comercial y absolutamente interesada de la educación.

E: Antes de pasar a la propuesta que me dices y a que me cuentes eso de los 17 concertados que me he quedado....volvamos un poco más como si en Madrid no hubiera pasado...lo que venía pasando antes de que se hiciera. Imagínate que Madrid no propone lo que ha propuesto ¿Qué cosas crees que hubiera sido necesario cambiar en el modelo de orientación? Tú dices que el modelo que tenemos ya no es el modelo LOGSE. Con lo que tenemos en este momento ¿Qué cosas tenéis claras –y en la medida en que puedas, aunque yo soy consciente aunque sé que es muy difícil, te pido tanto la contestación como Javier y en parte como Coordinadora- qué cosas crees que mejorarían la orientación de Madrid?

J: Yo creo que es una tarea difícil porque uno conoce un poco su entorno, en el que te mueves habitualmente. Hablando con los compañeros habitualmente de las necesidades –tratando de hacer esa tarea de abstracción de la situación de lo que está ocurriendo- una de las cosas que ya se manejaban hace algunos años era precisamente la posibilidad de sectorizar los servicios de otra forma, por ejemplo. Porque hay aspectos poblacionales, y aspectos demográficos que han cambiado y eso hace que haya que plantearse las cosas de otra forma. De otra forma en el sentido de, por ejemplo, sectorizar de otra manera, tratar de ver si es posible adecuar -porque el elemento sector es muy importante en los equipos- tratar de adecuar –sobre todo en temprana- la sectorización a otros ámbitos como es el sanitario, si es posible, por ejemplo. Una de las cosas que hemos comentado alguna vez –pero son opiniones más que cosas consensuadas- es la posibilidad de no estar desligados de los equipos generales, es decir, la posibilidad incluso de estar en un mismo espacio. Al lado o integrados un poco en la misma estructura. Porque hay un elemento clave y es que a medida que ha ido desapareciendo en muchos sectores la atención al segundo ciclo de infantil, apenas van quedando escuelas que atiendan 0-6 Yo creo que eso hay que replantearlo. Porque no tiene mucho sentido que el trabajo que desempeñamos no tenga una continuidad, que tenga la unidad de la etapa como referente. Eso está claro. De alguna forma, nuestras ideas iban un poco en esa línea. Ha habido intentos por parte de la Administración, pero intentos interesados, intentos porque hubiera experiencias de coordinación -algunas con un resultado bastante interesante- entre equipos de temprana y equipos generales. Yo creo que la continuidad es fundamental, porque si no nos encerramos en estructuras muy separadas, muy estancas. Y esas iniciativas yo creo que han sido positivas y loables. Pero han sido iniciativas un poco más voluntaristas. Surgía más de la intención, de la voluntad, de los profesionales, de acuerdo con algunos/as asesores/as de algunas

SUPES. Se encontraba algún centro que fuera un poco receptivo en ese sentido, y se organizaba una labor de coordinación entre el orientador que tenía una determinada escuela y el colegio correspondiente. Yo creo que es fundamental porque una de las cosas que yo creo que hay que tener un poquito en la cabeza es una visión más global de la etapa y también un poco de la rentabilidad de los recursos y de la eficacia de los recursos. Yo creo que el tener que estar desarrollando labores o tareas de evaluación en 5º o en 6º, y tener que hacer evaluaciones en 4 y 5 años no tiene nada que ver. Porque el planteamiento es diferente, porque tiene mucho más peso en la etapa infantil la observación por ejemplo, es un elemento muy diferenciador. Esa podría ser una de las cosas que se podrían revisar.

E: Y aunque no sea en las etapas en las que tú trabajas, en la medida en la que tengas información, ¿has oído a tus compañeros o tú tienes criterio para decirme si xxxx en generales, incluso en específicos, el DO, se ve claro que habría cosas que tendríamos que cambiar?

J: Por lo que cuentan los compañeros, sí. En generales, yo te hablo de la Red de Orientación, todos los elementos de esta red mencionan la falta de recursos. Es verdad que estamos viviendo una situación de crisis, pero hace dos años no había crisis y teníamos los mismos problemas. Es decir, en el caso de los equipos porque evidentemente hay una paralización de las plantillas desde hace ya cinco o seis años, y eso hace que tengamos continuamente que hacer labores de achique priorizando cada vez más nuestras funciones.

E: ¿Entonces las plazas que están saliendo no suponen un incremento?

J: En los equipos de la zona este, en concreto en mi equipo llevamos con los mismos recursos desde hace cinco años.

E: ¿Entonces suponemos que las que sacan es bajas, jubilaciones?

J: No hay creación de nuevas plazas, no hay aumento de recursos personales a pesar del fuerte incremento poblacional.

E: ¿Ese plazo lo sitúas hace cinco años, te he entendido?

J: Hace cinco años fue la última vez que añadieron algún profesional nuevo para entrar en el equipo. Pues mira, por ejemplo, en los equipos generales pasa un poco igual, porque además... lo comentamos ahora que coincidimos esta red que estamos haciendo entre todos. Una de las cosas de las que se queja es que hay mucho tiempo dedicado a evaluación –que está muy bien, es una cosa absolutamente prioritaria y tal-, pero hay muy poquito tiempo para dedicar a otras cosas. Y cuando digo otras cosas estoy hablando por ejemplo de aquellos aspectos que tienen que ver más con lo curricular, con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Casi la mayor parte de eso –Emilio te contaría mejor- la mayor parte del tiempo se va un poquito en esa –por lo que yo oigo- en esa línea. El trabajo de sector es prácticamente muy poco, es decir, el trabajo digamos... falta tiempo para generar recursos, para generar documentación. Para que, en un momento dado la formación de alguno de los profesionales del equipo en algún ámbito concreto pueda revertir en el equipo. Es decir, faltan espacios de coordinación. Si lo que se plantea ahora es que no hay equipos, que hay equipos reducidos y que los



orientadores estén en centros, entonces ese espacio ya apaga y vámonos. Desde temprana hemos percibido –y lo perciben los padres también- una distancia grande entre... un salto cualitativo de las escuelas a los colegios en cuanto a la relación con las familias. Ese es una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo en general. Y hay un salto muy grande ahora que las escuelas ya van asumiendo 0-3 o 0-2. Porque a partir de ahí la relación evidentemente cambia de una forma radical. Y eso es un elemento que habría que revisar.

E: Cambia en la escuela ¿no? Y ¿cambia también en la orientación? ¿Tiene más contacto temprana con padres que tienen los generales?

J: Mucho más contacto.

E: También son las escuelas las que piden el contacto....

J: Eso es. Efectivamente. En relación con los equipos ahora estamos siendo conscientes de que tenemos que hacer un esfuerzo muy grande en visibilizar un poco más nuestra labor. Porque es verdad que incluso en temprana hay padres que no saben que existimos. Mira que estamos en las reuniones de presentación de curso y mira que les damos el folleto para que sepan un poco de nuestras funciones y tal. Pero sí creo que tenemos una dificultad para divulgar un poco mejor, para traducir a un lenguaje más comprensible nuestra presencia a las familias. Eso por un lado. En temprana también está ocurriendo, pero menos. Yo creo que en generales es más evidente. Y sí que estamos poniendo un poco de énfasis ahora en tratar de visibilizarnos un poco más. Nosotros hemos elaborado desde la red de orientación un díptico general para que todos los padres sepan que en diferentes tramos de la vida de un niño hay diferentes elementos de orientación que pueden ayudarles en algo. Pero incluso eso, cuando el otro día se lo enseñamos a la FAPA, por ejemplo.... porque además estamos un poco encerrados en nuestro lenguaje y nuestra subjetividad y nos parece muy claro lo que decimos, pero luego cuando lo ven los otros nos dicen que nanai, qué es esto, qué hacéis, de dónde venís, orientadores de qué, de campo o de qué sois, ...entonces ellos ofrecieron, y fue un detalle por su parte, tratar de hacer un esfuerzo por traducirlo a un lenguaje más divulgativo, más comprensible. Porque tenemos dificultades en ese sentido vamos a reconocerlo así. Entonces, digo recuperar el visibilizar nuestro trabajo en relación con la familias es absolutamente fundamental, es clave, nos jugamos mucho en ello. El dar a conocer nuestra tarea, lo que hacemos, el ver cómo se puede acceder a nosotros y hablarles de nuestras dificultades también. Que sepan qué es lo que está ocurriendo.

E: Cuando me dices que se necesitarían más recursos, lo entiendo perfectamente ¿es un problema sólo de más recursos o de que algunos de esos recursos obedezca a un perfil profesional distinto? ¿Necesitáis otro tipo de profesionales o sólo más profesionales?

J: Yo creo que en temprana globalmente los perfiles están bastante bien definidos. Es decir, hay elementos con un peso mayor en relación con la evaluación y la orientación, hay elementos más de trabajo de atención directa al alumnado –a los niños y a las niñas- y está el perfil de trabajo social, que es un perfil muy relevante y con mucho sentido.

E: ¿es una pieza valiosísima? Vosotros tenéis PTSCs, ¿no? Xxxxxx Pero las plazas en su caso saldrían con PTSC?

J: Yo hoy demandaría un poquito más de formación social, quizás.

E: ¿A esa figura o no, a todo el mundo?

J: Digamos que el acceso a ese cuerpo tuviera detrás la exigencia de grado en Trabajo Social.

E: Ahora vamos a hablar de la formación inicial de toda esta gente

J: Estamos hablando de cosas que se podrían evaluar si hubiera intención de evaluarlas seriamente porque como somos profesionales de la educación nos parece bien, porque además forma parte de nuestra cultura, la evaluación. Nosotros siempre lo hacemos con los equipos educativos de los centros y ¿cómo no nos va a parecer bien que lo hagan con nosotros y con toda la red? Pero un trabajo serio, que se lleve a cabo un análisis de necesidades, que elabore propuestas, algo serio.

E: Yo te he dicho si se necesitaban más perfiles.

J: Yo creo que en temprana no. Lo que sí es verdad es que se necesitan más recursos en todos estos perfiles. Yo haría especial hincapié porque esto de todos los cambios, no demográficos, pero sí de los cambios que hemos podido percibir en temprana desde hace ya años, es... somos más capaces de detectar, tenemos más recursos, más instrumentos para poder detectar niños con dificultades en la comunicación y en los procesos de simbolización. Estamos hablando de espectro autista, estamos hablando de trastornos que luego pueden derivar hacia trastornos específicos del lenguaje, estamos hablando incluso de posibles dificultades de inquietud motriz que pudieran dar lugar a trastornos de conducta, de hiperactividad que luego es muy frecuente después... Yo haría una especial hincapié en lo que tiene que ver con la comunicación y los procesos de simbolización. Y eso tiene mucho que ver con el perfil del logopeda. Creo que es una de las insuficiencias, desde hace muchos años...

E: ¿De logopeda o de AL? Es decir, ¿no hace falta que sea un experto en sordos?

J: Yo tengo una opinión ahí al respecto, en el sentido de que creo... he notado diferencias en relación con... en un equipo de temprana creo que la formación clínica en logopedia es fundamental. Me he llegado a encontrar en nuestros contactos a la hora de hacer presentaciones en los coles, estoy hablando, sin mencionarlo, de un colegio preferente de motóricos, estoy hablando de hace como seis años, o una cosa así. La persona que se encargaba de Audición y lenguaje no conocía los sistemas de comunicación alternativos. Eso es un handicap que tenemos que revisar necesariamente. Y después hay un trabajo que hacer de detección, de afinar más los análisis y también las intervenciones que se hacen en este ámbito, de aminorar los posibles efectos que puedan resultar de esos procesos que para el desarrollo humano resultan bastante esenciales

E: Oye, y de Secundaria ¿has oído que digan algo tus compañeros? Sé que tenéis menos gente además en la coordinadora

J: Poco a poco van sumándose, porque hay quizá una población más extensa, que están más dispersos sobre todo. Incluso entre ellos también tienen más dificultad para coordinarse, para juntarse.

E: Los casos de orientadores xxxx tienen ya encima de la mesa, cuántos son

J: Y sí ya se van teniendo, estamos haciendo también una labor de recopilar datos, porque nosotros además estamos muy bien situados geográficamente, distribuidos en los distintos sectores y podemos aprovechar esa circunstancia para recoger datos. Algunos nos preocupan mucho- como la situación de la atención a la diversidad en general, cómo están las ratios en las distintas zonas en cuanto a apoyos, niños atendidos etc. Hemos recogido datos sobre cómo está la atención a la diversidad en los colegios bilingües, que es un tema bastante relevante. A mí me preocupa porque es verdad que... además lo planteo en la comisión también. Estamos recogiendo datos... y de los departamentos de orientación de secundaria, estamos en la fase inicial de contactar simplemente con las personas, estamos en esa fase, ni siquiera de recoger datos, ya llegará el momento en que... pero sí nos están trasladando algunas dificultades importantes.

E: Que serían...

J: Pues, hay un segundo orientador, como imagino que sabrás...

E: Si, aunque nunca sé muy bien el criterio. Porque la primera condición fue que todo centro que tuviera más de 500, esa fue la petición que hicieron en su día. Pero luego me dicen los secundaria que a veces no tiene que ver con eso, sino con que se considere un centro de especial dificultad. O sea que no está escrita en ningún sitio la ratio específica para doblar al orientador ¿es así?

J. Efectivamente es lo que cuentan. Te he traído una cosa que quizá pudiera servirte. Hay una comisión de modelo, a parte de la comisión permanente nuestra, que trata de recoger de forma sintética y descriptiva información sobre la situación en la Red de Orientación, naturalmente incluyendo lo que proviene de los departamentos de orientación. Lo digo utilizándolo como chuleta porque para mí es muy difícil hablar de secundaria. Pero lo voy a dejar para que lo veáis. Es un borrador, pero sí que habla de... trata un poco de englobar toda la red de orientación de la Comunidad de Madrid. Los esfuerzos de los últimos intentos de la comisión de modelo tratan, no solo de subrayar las dimensiones de la orientación en general, sino ver cómo están los distintos niveles de la Red, los equipos de orientación, centros de adultos, centros de educación especial... sino también, a partir de ahí qué dificultades y sobre todo, qué propuestas de mejora se proponen.

E: ¿Tú les has oído? ES interesante ver qué te ha quedado en la cabeza cuando les oyes ¿A ti qué se te ha quedado? ¿A los de Secundaria qué les pasa?

J: Yo creo que a los de secundaria lo que les pasa habitualmente es que forman parte para empezar de otra... el hecho de estar en los centros tan grandes como un centro de primaria, yo creo que hace que tu planteamiento sea bien diferente. Porque además el trabajo de sector en secundaria es... no existe. Luego hay un elemento docente que se está desvirtuando, porque se están también ampliando las cosas que ellos pueden dar, con lo cual eso va en detrimento de las labores de orientación. Una de las cosas que oigo es que necesitan más tiempo para hacer orientación. No tienen tiempo realmente. Al margen de que les quiten el 2º orientador, que ya sería tremendo, es que necesitan

más tiempo de orientación, más tiempo para dedicar a esa tarea. Quizás sería un buen momento para revisar cómo está ese tema en secundaria en relación con a quién le compete la orientación realmente.

E: ¿En qué sentido?

J: En el sentido de que hay una figura más específica, más especializada que es el orientador. Pero hay unas tareas, unas dimensiones de orientación y de tutoría que no son exclusivas del orientador. Es decir, ¿qué está pasando en las tutorías en secundaria? ¿Cuál es la formación, la perspectiva, la disposición, la actitud que se tiene en relación con eso desde las tutorías?

E: ¿Por qué crees que eso no pasa en Primaria?

J: Por diversos motivos.

E: ¿Pero creer que no pasa? ¿Qué la orientación sí se asume en el centro en primaria?

J: Quizás porque la cultura y la formación es más pedagógica. Es decir, tiene un planteamiento más orientativo. Como tradición, como cultura y yo creo que como formación.

E: ¿pero tú crees que sí los centros de primaria asumen que ellos hacen orientación? No los equipos. ¿Profesores de primaria creen que ellos hacen orientación?

J: Yo entiendo que un buen profesional debería de considerarlo así.

E: Si, el de secundaria también. Pero me parece que eso que planteas es un tema fundamental y es entender que la orientación no son los orientadores, en grado. Entiendo tu grado, de que pasa más en secundaria que en primaria. Pero yo creo que primaria tampoco está muy asumido que la orientación sea algo que no sea el equipo-

J: Claro, estamos hablando de orientación ¿en qué?

E: Por eso te digo que... agudiza la contradicción, porque se ve más claro. Pero no sé en qué medida alguien piensa que en primaria la orientación es mía, yo, tutor, oriento. No sé si alguien afirmarí­a esto así.

J: Hoy me decía un jefe de estudios, "yo es que creo que habría que plantear lo de la sexta hora"

E: Lo dice mucha gente

J: Yo no sabía lo que era eso, me ha estado explicando un poquito hoy. Porque falta tiempo para eso también. Es decir, pero eso forma parte también, no de la enseñanza - que también- sino del propio rol del maestro. ¿Tú qué eres? ¿Un transmisor de conocimientos que elige cada año una editorial y que sigue al pie de la letra lo que se indica?

E: Oye, tú entonces a los profes de secundaria les oyes decir eso: falta de tiempo, miedo porque encima no solamente no se aumenten los recursos, sino que se retire el 2º orientador, poca colaboración. A no ser que el centro asuma a los tutores xxx de otra manera que la educación en secundaria es muy difícil. Y además porque tienen un problema –no sé si te lo comentan- que a veces los departamentos son muy numerosos. Puede llegar a ser 15 o incluso 20 personas en un DO. Esto ¿os comentan que sea un problema o lo gestionan bien?

J: Te digo la verdad, no he entrado mucho en materia. Creo que deberían ser ellos quienes te comentaran un poco más.

E: sabes lo que pasa, que no tengo una interlocución clara. ¿Tú con quién hablarías de Secundaria? ¿En la coordinadora hay algunos?

J: Claro, yo te puedo dar referencias.

E: ¿Adultos, educación especial? ¿Hay algo que me quieras decir de cambios que crees que se deberían producir en las orientación en estos campos?

J: En relación con adultos, yo creo que razonablemente está funcionando bien. Quiero decir... estaba ya que se los quieren quitar de encima. Yo creo que hay un elemento también... es que claro, todo está muy relacionado porque, en el fondo, estamos hablando por ejemplo de un elemento de apoyo a la orientación que son los CAP. Son un elemento...

E: ¿Tú crees que los CAP son un elemento de orientación?

J: No, de apoyo a la orientación.

E: El otro día entrevisté a alguien que insistía en que no. A ver, cuéntame.

J: Yo tengo la impresión de que en estos últimos años, en estos últimos tiempos, el trabajo con todos los CAPs se ha reducido, digamos, a gestionar recursos, quizás con poca adecuación a las necesidades de los colectivos. Claro, replantearse eso no significa hacerlo desaparecer. Nada más lejos de mi intención. Es un elemento fundamental

E: ¿A ti te parece que es casualidad que la medida de desaparición de los CAP y cambio de la propuesta de equipos fueran juntas?

J: No, en absoluto.

E: ¿Crees que hay una relación entre las dos?

J: yo creo que este era el año de la educación. El año pasado tocó la Sanidad y este año tocaba la educación. Y es una y otra. La actuación en relación con la desaparición de los CAP y los cambios en relación con las escuelas y centros de educación infantil, nefastos, no hay palabras para describir tamaña barbaridad.... Después el intento de desmantelar los equipos. Es decir, en un tiempo relativamente corto: en un año. Es que son demasiados cambios en tan poco tiempo. No es gratuito, no es para pensar que eso

es casual, no es que de pronto se le ocurra o se descuelgue la consejera diciendo... No, no, es que es algo que había sido ya pensado.

E: ¿Y por qué crees que los CAP no han tenido....? Bueno, antes de empezar con el conflicto, porque si no cuando empezemos no seremos capaces de salir. Hay gente que dice que en realidad debería coordinarse más... es decir, entenderse que equipos, servicios de orientación, con el modelo que puedan tener en distintas Comunidades, y formación de profesorado, en tanto en cuanto son apoyos externos a la escuela, deberían estar más coordinados. ¿Tú crees que sería importante hacer una política con algunos elementos conjuntos en esos dos tipos de intervenciones?

J: Quienes componían los CAP son profesores, son maestros. Están, de hecho, inmersos como rol en labores de educación, de asesoría, de orientación también, desde ese punto de vista. Pero más desde el lado formativo, más desde el lado de gestión de formación. No sé hasta qué punto, porque no tengo una idea muy clara, ni siquiera una opinión muy clara, hasta qué punto podrían ser utilizados como recursos, como elementos de reflexión también sobre el sistema.

E: Hay algunos sitios –Madrid cuando era territorio MEC- en los que se intentó una coordinación –no sé si recuerdas- que pasaba incluso por hacer coincidir la sede, que pasaba por hacer coincidir que los planes de trabajo que hacía el CAP y hacían los equipos, se juntaban para ver si al final entre unos y otros llegábamos a todo los centros o nuestras entradas en los centros era ordenadas, al servicio de lo mismo, nos podíamos complementar. Aquello duró poco, porque además supuso que la administración entraba ahí como la tercera pata y se hacían los planes coordinados. Y de hecho hay en alguna comunidad en la que eso sigue pasando y se hace un plan de apoyos externos a la escuela. ¿A eso tú le ves alguna racionalidad?

J: Claro, porque yo creo que la posición de los CAP es una posición externa. Y eso es una ventaja en cuanto a perspectiva. Es la misma ventaja que tenemos nosotros, en esa visión externa y global de las necesidades de los centros, y de los recursos de un sector determinado

E: ¿Pero tú crees que la orientación en algún sentido forma a los docentes?

J: Ehh... a veces uno lo duda. Yo creo que sí. Fíjate que forma a los docentes y forma a los orientadores. Son reciprocidades.

E: Yo no sé a veces si he aprendido más de un buen orientador que de un profesional de un CAP. O sea, que a veces se piensa que... Te lo digo porque no te lo he hecho explícito. En la investigación que estamos haciendo, no se llama sólo de orientación, se llama “de orientación y apoyos externos a la escuela”, pero como eso pasa en alguna comunidad. La modificación de la orientación se ha hecho en un campo, en un plano más amplio, de repensar los apoyos a la escuela. Y ahí entraba formación. Pero, me dices que me querías decir algo de específicos.

J: No solamente lo que yo oigo de ellos, sino que también conoces de las relaciones que hemos tenido con ellos. Ahí partimos de nuestra experiencia personal y de los contactos. Lo que es insólito es que un servicio especializado, externo especializado tenga que formar, año tras año, con relativa frecuencia, a las personas que se incorporan

a él. Que tenga que dedicar -y yo diría que hasta malgastar- un tiempo y un esfuerzo de un trimestre a formar a la gente que se incorpora... En otro orden de cosas la propia composición de algunos equipos como el de motóricos debería de revisarse. Es necesaria la presencia de la figura de un fisio y naturalmente de un/a logopeda formado/a en sistemas de comunicación y hacer una revisión a fondo acerca de cómo se están iniciando e implantando los sistemas de comunicación alternativos-aumentativos en la Comunidad de Madrid....

FALTAN UNOS MINUTOS DE ENTREVISTA. SE DETUVO LA GRABADORA.

J: ...excesiva, porque... Por una parte es una ventaja, es decir, el moverse es una ventaja. Cuando llevas una larga carrera es una ventaja muy saludable, por una parte, pero yo creo que eso debe ir acompañado con un resituarse y conocer previo a incorporarte a. Algún tránsito, digamos hay que hacer, para que te sitúes un poco en una etapa, porque sino aterrizas de golpe...

E: hay cosas muy generales que, sin duda te ayuda, no son suficientes para incorporarse a cualquier etapa. Oye y ya, antes de entrar en los conflictos, ¿qué os parece el nuevo modelo de formación inicial para los orientadores? ¿Habéis llegado a tener opinión al respecto? Máster y...

J: No tengo una opinión muy clara. Si que te lo he oído decir en alguna ocasión. El modelo de formación inicial ¿para?

E: Orientadores. Claro, hora va a ser el mismo para todos, hasta ahora lo viene siendo.

J: Yo creo que acceder a esa función desde una formación previa me parece fundamental.

E: ¿Pero no os han consultado? ¿No habéis recibido los equipos ninguna consulta sobre lo que se estaba pensando de cómo formar a los orientadores?

J: Nosotros no. Cuando dices os han llegado ¿A quién te refieres?

E: xxxx a esta reunión con Juan López, por ver cómo quedaba la orientación en la formación inicial. Xxxx lo que diga el decreto de especialidades con la formación ¿cómo quedaba finalmente? Desde el cambio de nombre a qué pasaba con las oposiciones....

J: Tenemos una función muy marginal, muy de noticia casi. Pero en cualquier caso me parece bien que haya una formación sólida y una formación previa a incorporarse al puesto de trabajo ¿qué menos? Con un trabajo tan complejo como el nuestro, en el que a veces te manejas en unos niveles de incertidumbre relevantes, sin formación....

E: Analízanos lo más reciente. Esto lleva muchos años y es muy importante. Pero ahora tenemos el problema más concreto desde xxxx . La comunidad de Madrid decide que va a hacer un cambio, no en la orientación, porque en realidad lo centra de momento en la red de equipos ¿Tú por qué crees que se produce esto?

J: Yo creo que cuando al principio algunas personas se planteaban con sorpresa por qué estaba ocurriendo eso, eso suponía una pérdida de perspectiva absoluta. Solo basta mirar a otros ámbitos de lo público para poder ver que era cuestión de tiempo. Era una rumorología muy que estaba ahí. Lo único que pasaba es que era más intensa. Llegaban cosas de muchos sitios. Es como si alguien, como si unos personajes que se dedican a lanzar informaciones así para todos los lados se estuvieran articulando muchísimo y se estuvieran mezclando muchísimo. Pero había una gran rumorología en ese sentido. La historia surge porque... yo trato de hacer memoria.... la historia surge, este año, surge de la siguiente forma: en una reunión... este comienzo no tiene nada que ver con lo que ha ocurrido después, pero para que te hagas una idea. Por tener una visión un poco histórica de lo que ha pasado. (1 o dos años antes había habido una iniciativa de directores de equipos de Madrid Capital elaborando un escrito en respuesta a otro escrito de algunos directores de CEIPs de Madrid Capital) Esta iniciativa se me olvidó comentártela en la entrevista y me centré exclusivamente en lo que pasó el curso pasado que es lo que sigue.

En el mes de Octubre los directores de los equipos de la zona este, de la mía, nos juntamos en una reunión de coordinación. Entonces, ahí se plantean las dificultades a la hora de desarrollar nuestra labor como rol de dirección, como función directiva, por los cambios que ha habido, por dificultades, por complementos, por todo ese tipo de cosas. Entonces, un poco en el ánimo de calor del debate se plantea una reunión para hablar sobre este tema con la administración, previamente se convoca una asamblea para todos los directores de todos los equipos de Madrid. Acuden aproximadamente, no está mal, un 40% de los compañeros, Y se empieza a plantear la función directiva en los equipos porque efectivamente han cambiado muchas cosas, la función de—sobre todo en algunos casos- es muy compleja, es muy burocrática, es muy administrativa, han aumentado las responsabilidades también, hay algún compañero al que le han hecho una inspección en algún caso. El equipo de Puente de Vallecas. Quiero decir, están ocurriendo cosas que nos llevan a plantearnos que falta regulación sobre la dirección de los equipos. No voy a entrar en ello, porque sería al margen de lo que estamos hablando. Pero claro, si estamos hablando de la función directiva, y desaparecen los equipos, como los rumores apuntaban insistentemente, ¿de qué estamos hablando? Vamos a hablar de los equipos, no de la función directiva. Entonces, a partir de ahí se plantean otras reuniones y continúa la rumorología. Entonces, ante estos insistentes rumores, nosotros planteamos dos reuniones. Una – somos muy ingenuos- con la Consejera, para hablar de la función directiva, por aquello del rango jerárquico. Y otra con la Directora General de Educación Infantil y Primaria para hablar de los equipos, de sus intenciones, del interés que tenemos en saber si hay algún cambio en ese sentido.

E: Y eso estamos en el mes de....

J: Eso lo planteamos en el mes de... pasa la Navidad y al cabo de un tiempo, no sé si febrero o marzo, quizá abril. Marzo yo creo, nos recibe la.... la Consejera delega todo en la Directora General y nos recibe a un grupo de directores, de esos directores que se habían reunido para otra cosa, nos reúnen para hablar sobre lo que nos preocupa, que es que hay muchos rumores en los Equipos de Orientación ¿qué es lo que va a pasar? A esa reunión acuden... hay equipos generales, hay alguien de temprana, hay alguien de específicos. Más o menos estamos representados de distintas direcciones de área y una buena representación de directores de equipos. En esa primera reunión, en la que está Francisco Sánchez y Carmen Pérez Llorca, nos dicen que no hay nada. Ya empiezan a hablar de que hay una iniciativa, una petición por parte de los directores de los coles, en



el sentido de que los orientadores estés más tiempo en los centros... que eso y nuestro interés por el tema ha hecho que ellos puedan empezar a plantearse algo antes incluso de lo que ellos pensaban, ellos no pensaban hacer nada. Fíjate tú, estamos hablando a un mes de la noticia. Entonces nos dicen que no van a plantear nada, que sí que es verdad que se está abriendo un proceso de reflexión y que en este proceso de reflexión se están escuchando las distintas partes y no se descarta nada. Pero ¿qué quiere decir que no se descarta nada? No hay ningún tipo de concreción en ese sentido, porque casi nunca la suele haber. Entonces, después de todo esto nos enteramos, casualmente en el mes de Junio en que tenemos unas jornadas de orientación, las de la UNED, y justo paralelamente en la reunión aquella famosa con los directores de CEIPs de pronto la consejera, nos enteramos de que se descuelga diciendo que van a desaparecer los Equipos. Nos parece formalmente una falta de respeto hacia el colectivo de profesionales.

E: Esa es la primera noticia que tenéis. Entonces ¿tú por qué crees que lo han hecho?

J: Yo creo que lo han hecho porque tenían intención de hacerlo, porque tenían intención de hacerlo y estaba claro que la respuesta verbal, porque siempre ha sido verbal, de los cinco equipos ya la tenían pensada. Este año tocaba educación, como decía antes. ¿Por qué? Porque forma parte del proceso de desmantelamiento de lo público

E: Vale. Hay gente que dice que lo han hecho porque los directores de centros, en la estructura que ellos tienen de coordinación – representación, se lo han pedido, y han criticado a los equipos. ¿Tú sabes algo de eso?

J: Vale, lo que pasa es que es un argumento un poquito simple

E: ¿Pero lo has oído como argumento? ¿Y se lo has oído a la administración o has oído...?

J: A la administración. La administración lo que dice es que esta junta de directores de colegios, que son el corazón del sistema educativo, han pedido esto. Los orientadores, evidentemente no. Entonces, ellos han inventado un conflicto.

E: ¿Por qué dice que los directores piden uno por centro? ¿Es así?

J: exactamente

E: ¿Y quieren uno por centro porque...?

J: Y quieren uno por centro porque se supone que con eso van a acercar la orientación a las familias

E: ¿Eso también está escrito?

J: Si, si, si.

E: ¿Todo por voz de la directora?

J: Por voz de... cuando digo por voz de.... son las notas que hemos recogido. Hemos pedido, sobre todo después de que la consejera dijera que íbamos a desaparecer, en la siguiente reunión en la que nos transmitieron ya formalmente que íbamos a desaparecer, nosotros pedimos que nos dieran el acta, que de la reunión se hiciera un acta. Nunca nos han dado nada por escrito

E: ¿Esa acta no se ha hecho?

J: Nada. Es más, en la última reunión que hemos tenido hace poco, salió el tema y dijimos, por cierto, que puesto que de alguna forma se nos dice que tengamos cierta discreción y cuidado con las informaciones que salen de allí, y nosotros hemos sido hasta ahora escrupulosos, de la misma forma hemos solicitado otras veces, que hubiera un acta de las reuniones que tenemos. Algo tan simple y tan lógico como eso. Ella asintió que teníamos razón, pero como quien oye llover.

E: Esa reunión es la que habéis tenido los directores de los centros, Carmen Pérez Llorca y vosotros? Entonces, lo que os dicen es que los directores quieren tener un orientador en cada centro porque así van a trabajar mejor con las familias, van a aproximar la orientación a las familias ¿ese es el argumento?

J: Exactamente. Pero además quieren otra cosa, quieren más cosas, quieren una dependencia –palabras literales- jerárquica y funcional

E: ¿de los equipos?

J: Del director del colegio. Claro, eso además de ser una visión absolutamente jerarquizada y autocrática, nos parece un disparate. Y además dicen que como nuestras funciones son muchas -y algunas muy interesantes, dicen ellos-, ellos quieren pensar esas funciones. Y no están en contra de que el trabajo de sector lo haga alguien, pero realmente ellos lo que quieren es que el orientador esté en el centro y que el horario del orientador sea exactamente el mismo que el horario de los profesionales que están en los centros. Esa es la idea. Y apuntan, siempre apuntan tanto ellos como la Consejería de Educación, al modelo de Castilla la Mancha. Hablan de otros, pero al que han apuntado siempre es al de Castilla la Mancha.

E ¿Y a vosotros qué os parece el modelo de Castilla la Mancha?

J: Primero nos parece que tiene que ver con una realidad muy diferente. Una realidad demográfica, una realidad regional muy diferente. Y realmente porque aquí lo que se está planteando no es un debate sobre el modelo.

E: Perdona, por acabar con las causas. Os dicen que es por esto. Hay una cierta crítica me dicen también a que no se saben lo que hacéis. Si existe por parte de los directores de centros...

J: Hay una intención por parte de la consejería, por parte de la administración. Y esa intención se plasma, se traduce en una puesta en escena. Así de sencillo. Hay una puesta en escena en la que nosotros fuimos actores obligados y no queríamos, pero estábamos obligados. Porque si queremos aprovechar ese espacio de interlocución, debemos participar en la misma. La escena consiste básicamente en que hay un rol de pretendido

moderador –que es la consejería-, y hay un conflicto ya definido previamente, del cual nosotros no nos habíamos enterado... porque, por cierto, nosotros cuando recogimos apoyos, recogimos apoyo de un montón de directores de colegios. Cuando les explicamos realmente lo que estaba pasando, entendieron perfectamente lo que pasaba. En decir, estamos hablando de un conflicto, en todo caso, entre algunos directores de una Junta de Directores y todo un colectivo. O sea, es una cosa muy rara

E: En la que además, la Administración es mediadora generosa.

J: En la que la Administración hace un papel muy cómodo de mediador. Entonces, como eso se plantea en esos términos, la reunión consiste en un pim pam pum fuego. Es decir, los directores se dedican a reprochar ... consiste en un cinco a dos. Así claramente. De alguna manera, la mayor parte del tiempo hay... nosotros nos preparamos la reunión, tenemos esa mala costumbre, porque queríamos que en todo momento esa escena fuera otra. No nos negábamos a debatir, ni siquiera de nuestro trabajo. Pero con rigor. Nos estamos juntando ¿para qué? ¿Cuál es la pregunta? ¿Cuál es el problema? Porque nunca nos han dicho cuál es el problema, el cambio lo atribuyen exclusivamente a la opinión de un colectivo. ¿Cuándo un colectivo determinan ningún cambio en la educación? O una petición explícita ¿pero de qué estamos hablando? Seamos serios. Entonces, desde ese punto de vista, estuvimos todo el rato contestando, mi compañero que era de Generales y que conoce más el terreno que yo, contestó a todos los argumentos, absolutamente centrados en la problemática personal de los directores, “porque yo, en mi centro.....”.

E: ¿Y qué os achacan? ¿Qué es lo que ellos...? ¿Por qué no les gusta el modelo de equipo a los directores?

J: Porque están poco tiempo en los centros, están insuficiente tiempo en los centros, no se sabe muy bien lo que hacemos. No lo sabrán algunos. Porque no negocian –una cosa insólita, porque forma parte de tu cultura, de las demandas, de la historia de los equipos, negociar el trabajo con el centro. De ese tipo de cosas nos acusaban. Entonces, hubo que hacer un esfuerzo por rebatir resituando y respondiendo a las acusaciones ante la “complaciente mirada” de la Directora General.

E: ¿Ellos suponían que todos esos males acabarían estando en el centro?

J: Estando en el centro bajo... y dependiendo jerárquicamente. Y, de hecho, al final... Hay que entender un poco la escena que dice mucho. Al final, cuando acabamos la directora general se descolgó –es como si se le hubiera ocurrido así de pronto, como por iluminación divina- se descolgó diciendo “porque yo creo que haría falta –con Francisco Sánchez al lado, Jefe del Servicio de Orientación y Educación Especial- porque haría falta quizá un escalón que fuera intermedio entre la dirección de área y los equipos. Un escalón de supervisión, de control. Y le dijo Francisco “C’est moi”, “Y además hay unidades de programas, y el servicio de inspección”. Y ella intervino y corrigió y dijo “no, no, no, yo me refiero a alguien que tenga un rango jerárquico”. Volvió a insistir en la misma idea de ese discurso jerárquico que se estaba manejando

E: O sea que tenéis un poquito fama de vagos y maleantes

J: No se sabe muy bien qué hacemos, perdemos el tiempo, no cumplimos los horarios. En fin, esa es la historia.

E: Vale, entonces así te explicas las razones que ellos aluden, todo dentro de un contexto más amplio de lo que tú crees que es la manera de entender la educación, de entender el planteamiento general de la educación. Entonces, has hablado de algo que eres la primera persona que se lo oigo: que ellos –la comunidad- han manejado la posibilidad de mantener cinco equipos de sector

J: Esa fue la propuesta que nos hicieron. Verbal.

E: O sea, alguien os dice que se os mantendrían cinco sectores

J: A nosotros y a los sindicatos. Por supuesto verbalmente, nos lo comentaron a nosotros y después en la mesa sectorial...

E: xxxxxx, obviamente

J: Claro

E: Igual que xxx un centro de recursos de formación por xxxx. Y todos los demás a los centros ¿no? En ese análisis ¿alguna vez se dan cuenta de que hay algún problema laboral porque las plazas vuestras son plazas de equipos y no son como las de los CAP? Y que necesitaríais un concurso quizás o algo para llegar a los centros ¿o eso no les parece un tema...?

J: Eso es una interpretación nuestra. Esa información se la hemos explicitado en varias ocasiones y sobre todo los sindicatos que son los interlocutores laborales.

E: Y ellos no se dan cuenta de este problema ¿o qué?

J: Ellos planteaban cosas muy genéricas como un concurso previo... cosas que estaban sin definir frente a los sindicatos. Yo creo que hay un momento en que ellos, me da la impresión, quiero creer, no lo tenían nada claro. Vieron que la concreción de esa propuesta podía tener muchas dificultades, de todo tipo: administrativas, laborales, jurídicas.

E: Y ahora tú no los notas más conscientes de esas dificultades ¿o tampoco?

J: Ahora dan marcha atrás.

E: ¿Tú qué crees que va a pasar? No tus deseos, sino la realidad

J: No lo sé,.....lo hemos hablado con compañeros porque especulamos mucho. Somos especialistas en especular, dentro de poco nos van a llamar de Las Bolsas. Nosotros pensamos que la Consejería va a hacer algo. Porque quedan dos años para las elecciones. Porque los niveles intermedios... por cómo se produjeron las cosas. Porque fue una petición en un contexto de la Junta de directores, un contexto en el que les prometieron aumentarles el sueldo. Fue un descuelgue. Es que ese también es el estilo de esta administración. Sueltan una cosa y después no están muy obligados a cumplirla. Yo creo que están obligados a hacer algo, y harán algo, y lo que tratan de hacer es una especie de apaño. Yo te doy un caramelito y si tú lo aceptas. Oye no te da muy buen sabor, pero entonces si lo aceptas... y la reunión esa que tuvimos con la directora

general fue un poco en esa línea. Si acercáis posiciones en relación con el tema de horarios, un poquito más de xxx, esa posición mediadora, pues a lo mejor podemos llegar a alguna solución sin que tengan que desaparecer los equipos. En cualquier caso, la Consejería, después de la segunda reunión que tendremos a finales de enero o comienzos de Febrero, decidirá qué hacer.

E: ¿A eso sí se ha comprometido?

J: Si.

E: convocará una segunda reunión que es para seguir acercando posturas o tenéis alguna tarea entre media.

J: No, no, no, segunda reunión a finales de enero o principios de febrero. Y luego otra reunión en la que nos convocarían para contarnos qué es lo que han decidido al respecto. Entonces, si llegamos a algún acuerdo de ese tipo..... No podemos entrar porque es estrictamente negociación laboral...

E: ¿Y esperan que os pongáis vosotros de acuerdo con los directores? ¿A través de que interlocución?

J: Pues, a través de ellos. Que lo pensemos, las cosas que estuvimos hablando el otro día, y luego cuando vayamos a la siguiente reunión cada uno expone su postura: en relación con horarios de atención a los centros, en relación con la dependencia funcional aunque no jerárquica de los directores de los CEIPS y en relación con nuestras funciones. Una de las cosas que no hemos podido hacer previamente a esta última reunión tripartita, es hablar con algunos directores de la Junta, nos hubiera encantado, para cambiar la escena que decíamos antes- Porque compartimos intereses y podemos llegar a entendernos frente a esta administración Es más, nos hubiera encantado poder hablar después, con unas cañas. Resulta que, al final, ellos tenían cosas que ver de otros temas que se quedaron allí tras la reunión. Entonces no hubo posibilidad. No había ninguna intención por su parte de reunirse....

E ¿Pero lo vais a intentar antes de febrero?

J: No, porque ellos no tienen ninguna intención. Pero además porque nosotros consideramos que no es un espacio de negociación. Pero ¿qué es eso de espacio de negociación? Nosotros podemos participar de un espacio de negociación sindical, es decir, si los sindicatos nombran una comisión, si la administración nombra otra comisión de lo que sea... podríamos participar. Pero si no, no es una interlocución válida ni muchísimo menos. Pensamos que no es serio. Si hay un cambio es porque realmente se ha hecho un análisis mínimamente adecuado que justifique los cambios. Si no hay ese análisis, los cambios no obedecen a nada, no existe, no hay tema, no hay pregunta, no hay motivo por el que cambiar. Entonces ¿de qué vamos a hablar? ¿Qué vamos a negociar? ¿De casuísticas personales y puntuales como ocurrió en la reunión? Ni nos compete, ni nos parece que lo tenemos que hacer, ni nada por el estilo. Eso sí, iremos a la reunión, plantaremos una serie de cosas bastante claras en otro marco diferente...

E: Entonces ¿tú crees que ese caramelito en qué puede llegar a consistir? ¿Tenéis alguna idea de por dónde van a ir?

J: Yo creo que ellos saben... mira, nosotros tuvimos el otro día en la reunión nuestra, en la comisión permanente después de la reunión, estuvimos toda la santa tarde hablando de lo mismo: de la reunión. Entonces es como si nos hubieran encerrado en la escena. Y ya no hay forma de salir. Entonces dijimos, vamos a ver, la única forma de salir es llegar ahí y decir “señores nos salimos”. Pero nos salimos porque lo que demandamos es esto, no somos quien para negociar, tenemos apoyo para nuestra labor y mantenimiento de los equipos de muchos directores. Porque una cosa que insistieron estos dos directores es en la representatividad de su Junta. Tenían mucho interés en ello, quizá tengan dudas al respecto....

E: Les legitima, claro.

J: Entonces nuestra postura es ir ahí y decir “no, hasta aquí hemos llegado”. Y en estas cosas que están planteando lo mejor es sindicatos. Ese es el marco adecuado.

E: Vale, entonces yo, Javier coincido con el enfoque que haces. Creo que tendría más sentido todo si vosotros – no sé quiénes sois vosotros, que sería una de las dificultades ponerle nombre y apellido a esto- presentarais un modelo. O sea, ya sé que no es vuestro papel. Pero en cierto sentido, si dijéramos “vamos a ver, nosotros también tenemos reflexiones sobre que hay cosas que necesitamos cambiar...” esto que te estoy diciendo no es porque te esté diciendo que tengas que hacer eso, sino porque y si tuviéramos que hacer ese modelo, y si pensáramos que una manera era no lo que la consejería hace, que parece que no tienen motivos, ni ideas, ni técnicamente... ¿nosotros podríamos llegar a que cambiara algo en la orientación en primaria? –yo creo que infantil de verdad que es otro mundo- porque vosotros estáis en contra de que los orientadores estén dentro de los centros ¿no? Lo que quiero entender son las razones, porque me han explicado últimamente. Algunas ya las conocía, otras las veo mucho más elaboradas en su reflexión de cuáles son los riesgos de estar dentro. Para vosotros los riesgos de estar dentro son...

J: Si el único elemento de orientación es un elemento interno, nosotros pensamos que es un riesgo muy grande.

E: Imagino que, como eso pasa en Castilla la Mancha, hay servicios de sector que integran aspectos psicopedagógicos, y aspectos de formación, salud, en los que la escolarización, la decisión última de las condiciones de escolarización estuviera ahí, con la voz de los equipos. ¿Cuál es el problema de estar dentro de un centro, manteniendo – como mantiene secundaria- un martes entero para reunirse con los compañeros?

J: ¿En secundaria?

E: En secundaria es ese modelo. En secundaria es modelo interno, pero desde su diseño hay una mañana para que se vean todos los orientadores de los centros de Leganés.

J: Claro. Tela lo que acabas de decir.

E: Claro, pero es que yo creo que nosotros mismo deberíamos salir de esta discusión. Por arriba, salir por arriba, elevándolo. Nosotros no nos estamos negando ni a que ..., a este riesgo, a este y al otro. Si estos riesgos, podríamos hablar. Esto no sirve para nada

con la comunidad de Madrid, te lo adelanto. Lo sabes mejor que yo. Porque este modelo es un modelo carísimo, porque hay que dotar a todos los centros de orientador y además mantener estructuras de sector. Pero como modelo teórico ¿por qué estáis en contra?

J: Pues, mira, yo antes no estaba tan convencido y ahora estoy más convencido del modelo externo. Pues porque yo creo que tener espacio físico en el que tú tienes y dispones de recursos, de materiales, y puedes elaborar cosas y puedes intercambiar opiniones, y puedes colegiar decisiones, y puedes hacer cosas que a lo mejor ahora no se están haciendo, pero que se podrían hacer si se plantearan bien. Es que esa es la cuestión

E ¿Pero qué es plantear bien? ¿Cuánto tiempo crees tú que necesita un orientador para poder hacer un modelo, como sé que compartimos, de orientación en un centro? ¿Cuántas veces tiene que ir a un centro, Javier?

J: Ahora en teoría, los de temprana vamos a tres.

E: Olvídate de temprana, porque temprana sois...

J: Pero las ratios son las mismas

E: No, la complejidad de la escuela no es la misma. A un centro de primaria –no te hablo de secundaria ¿tú cuánto crees que necesita un orientador para conocerse la situación de un centro? Trabajar más allá de la detección y la escolarización, trabajar con los profesores ¿cuánto?

J: Más tiempo del que dedica ahora

E: ¿Pero cuánto más? Porque yo me asombro cuando ayer Emilio me dice que la ratio que habéis calculado es 3,15 centros por orientador. Y no llegáis. Y decís que no llegáis. Y al margen de lo que digan los directores, que son chorradas, hay una parte de dificultad en los centros en ver satisfechas sus necesidades de orientación, que tienen fundamentos, no llegamos con tres. No sé ¿cuántos queréis llevar?

J: ¿Cómo están las ratios en Castilla la Mancha?

E: No, si Castilla la Mancha tiene uno dentro en cada uno. El modelo que giró es uno dentro de cada centro, y sólo cuando es rural se comparten dos. Pero, vamos, estamos hablando de un porcentaje.... allí hay uno en cada centro. Eso ha supuesto que han tenido que contratar –por eso la gente se presentaba a las oposiciones de Castilla la Mancha-....

J: Tenemos algunas opiniones no muy positivas sobre los superiororientadores de esa estructura externa. Hay un modelo interno y hay unos elementos externos que son cuestionados incluso por parte de.... Mira, si se plantea en esos términos, yo creo que hay una necesidad de trabajo de sector, yo creo que hay una necesidad social. No conozco...

E: Una mañana entera. No dedicáis más tiempo al sector, no me cuentéis, Javier, que dedicáis más tiempo al sector porque no se lo dedicáis.

J: Depende de lo que se haga

E: Una mañana entera de verse con los orientadores. ¿Qué es trabajo de sector? Porque vosotros habláis de escolarización. Que es una tarea importante, pero no se agota el sector en eso. Para mí el trabajo de sector es que yo intercambio con el compañero de al lado que el problema que acaba de tener para cómo evaluamos, “a mí se me ha ocurrido así y le llevo, mira yo hago esto, le doy esto a mis tutores y además ¿No estáis notando que está pasando no sé qué? Oye, y dicen los de salud que deberíamos todos intervenir...” Y luego el enriquecimiento personal de yo lo hago así, yo lo hago así.

J: ¿Y te parece que un día a la semana es suficiente?

E: Pero si es que no hacéis más. No hables de temprana, habla de generales. Yo cuando discuto esto con vosotros es que les reto a que me digan si alguno hace un trabajo de más de una mañana. Pero si no podéis ni juntaros por el número que sois. Es una idea teórica, que no se lleva a la práctica, por la cual se defiende algo que tiene acompañado con eso enormes dificultades de intervención. Y es que cosas que queríamos hacer no se pueden hacer.

J: Muchas de las funciones que tenemos no se pueden desempeñar

E: Pero alguna no se puede hacer porque no se está suficiente tiempo dentro de los centros. Porque no se conoce, porque no se está, porque no entras por las mañanas y te tomas el café.... no sé si me explico. ¿Sabes lo que a mí me preocupa de esto? Que este momento era un momento excelente, si no tuviera la escena en la que la han convertido. Ahora ya estamos discutiendo....porque yo creo que no sabemos lo que discutimos. Parece que estamos discutiendo...

J: Es que el debate no está ahí.

E: Ya, no está ahí, pero no está ahí en ninguno de los dos sentidos. La cerrazón al no, al no tiene ninguna ventaja.... yo creo que tenéis muchísima razón en una cosa y es el riesgo de la escolarización.

J: Fíjate, estamos hablando de que si el debate se planteara, yo dudo mucho que... hay compañeros que no apoyan un modelo externo

E: Poquitos deben ser, porque su voz no se oye

J: Todo está muy mezclado, todo está muy contaminado por la escena primigenia. Es verdad que si te planteas en términos razonables de discusión teórica y aplicada y tal... es verdad que ¿por qué no va a funcionar bien un departamento que xxx en un colegio? Y además, mi propia experiencia personal, en un entorno más privado... lo que pasa es que yo, y eso es meterse en otra época y con otros planteamientos muy diferente, yo me sentía muy solo.

E: Yo creo que no es solo dentro. Secundaria no se diseñó sólo dentro. Secundaria se diseñó interna. Cuando se pensó en la mejor manera de hacer la orientación.



J: ¿Por qué se diseñó el orientador de secundaria con la docencia?

E: se diseñó con la docencia porque pensábamos que, en un período hasta que dejaran de ser paquistaníes, alguien que venía y te decía “mira los procedimientos se trabajan así, la evaluación...” y le dicen “mira cuando tengas a los 30 míos vienes y me lo cuentas”. Que tú puedas decir, ahora vengo y te lo cuento. Docencia y no docencia no es esencial en un modelo de secundaria, porque hay gente que ya no da clase en secundaria. Esa no es la esencia de secundaria, la esencia de secundaria es dentro, no que dé clase.

J: Si están dentro, estás asumiendo un rol. Si el rol de orientación no está suficientemente delimitado porque se desempeña otro papel como docente.....

E: Hay centros que no dan clase. Ese no es el problema. El problema es dentro. Y xxx a decir que es dentro me va a mandar el director a hacer lo que tengo que hacer ¿decís eso, no? ¿Te parece un problema?

J: Es que... Viendo la reunión del otro día.

E: Pero es por la desconfianza de que creemos que los directores quieren desequilibrar la pública-privada, quieren ser selectivos... pero como modelo de orientación. Por eso te digo que se están mezclando planos. Un DO también hace dictámenes. Los de escolarización de inmigrantes y de adolescentes también llegan a Secundaria.

J: Muchos menos.

E: Muchos menos, pero llegan. Quiero decir que la escolarización no es la orientación. La escolarización es la escolarización, donde hay un elemento de orientación. Pero la orientación es mucho más que la escolarización. Cuando escucho xxxx de interno, siempre oigo “nos convertiremos en legitimar lo que están haciendo el desequilibrio” y luego “hay que mantener la estructura de sector para determinadas tareas de sector”. Yo digo, mantengamos estructuras de sector. Estructura como estructura. Hagamos que los de dentro tengan una mañana libre y seamos lo suficientemente profesionales como para aguantar el tirón y luego echemos a esa gentuza del gobierno, que es el problema radical. Y con eso solucionaríamos dos.... No entiendo, cuando pones estos elementos teóricos encima ¿qué es lo que queda de la pega de no poder hacer esto? Y de defender nosotros los primeros que necesitamos más recursos de orientación en los centros, que no llegamos, que había 300 metidos en primaria cuando los evaluamos. Y estabais los equipos, no era Y/O. O sea que estaban los equipos y estaban los orientadores en los centros.

J: Nosotros hemos hablado algunas veces de manera un poco informal, la comisión. Si el debate se planteara en los términos en los que debería plantarse, posiblemente -decía una compañera y decía otro- posiblemente yo estaría de acuerdo contigo. Si hay un debate serio y riguroso, a lo mejor no estamos de acuerdo. Si estamos dispuestos a apostar por eso, a lo mejor... Lo que pasa es que no estamos en una fase de....Hay un compañero que lo define muy bien: estamos en la fase de encapsulamiento. Estamos en una cápsula y vamos a aguantar ahí el tiempo que haga falta a que vengan tiempos mejores. Entonces, desde ahí no es posible nada. Es así.

E: ¿Pero no tenéis xxx de la posibilidad de ser vosotros quien presentéis una alternativa teórica?

J: Es muy complicado eso. Es muy complicado porque es un espacio muy difícil. Haría falta un liderazgo que nosotros no tenemos, ese es uno de los grandes problemas. Pero aparte de eso, es un documento que pretende ser una especie de documento de mínimos de toda la red de orientación, es tan complicado... el compañero decía vamos por la 14 edición y lo que les queda. Porque además como los orientadores tenemos el sesgo de querer siempre añadir algo, aportar algo y tal, al final..... Es muy difícil y ...

E: ¿Y habéis pensado por ejemplo que pudiera hacerlo la AMOP?

J: Es más, nos han propuesto que ocupáramos la AMOP. Bueno, sobre eso hay posiciones... I no se habla a penas, sobre eso, sobre la posibilidad de que desde la AMOP, desde una asociación profesional, se lidere un debate en ese sentido. Sería un poco... tampoco hay muchas ganas de suscribirse gremialmente a algo.

E: Digo porque alguien pueda hacer u texto que se discuta. Tiene la desventaja de no ser tan abajo-arriba, que es bueno, pero.... Porque sería bueno que determinados aspectos dan fuera, incluso de que esto pueda tener algún elemento corporativo, de que no todo es teoría como se está discutiendo. Ahora, ¿sois conscientes de lo que se os admira como personas capaces de haberse organizado y respondido y parado una medida de la administración?

J: Mira, Elena, somos conscientes de que son tiempos mediáticos. Después de la reunión que tuvimos con la directora general, tuvimos una reunión balsámica con la FAPA y José Luis decía: no saben las familias la fuerza que tienen, la “fuerza dormida la llamaba” él. De alguna forma, la medida en que la gente se organiza tiene una potencia espectacular. Siempre te sorprende la cantidad de habilidades que tienen las personas individualmente. Eso también es sorprendente en los grupos ¿por qué te decía esto?

E: Yo os decía que sois admirables

J: Yo creo que las movilizaciones estuvieron muy bien, pero ha habido un elemento de “uy, qué pasa con mi puesto de trabajo” muy movilizador. . En este contexto un puesto de trabajo quiere decir mi destino. Y a partir de ahí ya nos hemos ido situando bastante a mejor con esta historia. Y luego está lo de ampliar un poco más... porque, además, algunas de las personas que estábamos en esta película, ya algunos habían elaborado algún documento para firmar, para denunciar la atención que se está dando a las necesidades educativas especiales, que en nuestra comunidad es absolutamente tremendo. Quiero decir que ya había gente que tenía una perspectiva de lo público y de las ideas que apuestan por la enseñanza pública. De hecho algunas de las cosas que se manejaban además de visibilizar nuestra labor era resaltar la calidad de la educación, del sistema público, la calidad de la orientación como servicio de calidad y apoyo a los centros. Salir un poco más del marco de los orientadores de los equipos generales..., de algo más corporativista exclusivamente. Lo hemos conseguido a medias, pero eso sí que ha hecho que mucha gente nos apoyara por parte de toda la red. ¿Desde cuándo, ya con unas ciertas edades, se animan a hacer encierros?

## CORTE.DE LA CINTA

J: Esto es muy curioso, porque a la directora general, cuando planteábamos un debate más amplio que el circunscribirlo a un conflicto entre colectivos, ella decía “a mí no me compete ese tema y vamos a centrarnos en esto”. Tengo por ahí palabras textuales que eran muy divertidas. Claro, porque nosotros, personal de primaria, incluso de apoyos, y los orientadores somos personal de secundaria que está en otra dirección general. Y a su vez hay otra dirección general que es la que ha negociado, ha conveniado con colegios privados, el poder contratar a 17 orientadores para esos centros concertados. Y nadie, supuestamente en la Dirección de Infantil y Primaria, nadie sabe nada. O nadie dice nada. Francisco Sánchez es el Jefe del Servicio de Orientación y Educación Especial. Algo tendrá que decir cuando se trata además de Madrid-Capital.

E: Eso seguro que lo ha hecho Rosario Dulce, una persona de concertada, que lleva sólo concertada. Pero es otra dirección general

J: Para que veas como todo está muy disperso en relación con la orientación...

E ¿Y cómo los han contratado? ¿Así a capón o con una subcontrata?

J: Pues, como contrata la concertada.

E: ¿Pero no los ha contratado una empresa que tiene a su vez 17 trabajadores?

J: Lo desconozco. El dato es 17 personas contratadas de orientadores para ejercer la orientación en los concertados, en la zona centro además.

E: ¿Sin normas de funciones ni nada?

J: Nada, nada, a capón. Las pocas xxx que están implicadas en este tema no saben nada ni quieren saber nada. Claro, en Madrid capital tiene mucho recorrido la medida... hay un 70% de concertados y un 30% de públicos más o menos. Entonces, en ese contexto, la consecuencia es que hay menos centros que atender, ya tienen más tiempo los orientadores. Ya van teniendo cada vez menos excusas. Y el espacio de sector público se puede ir reduciendo también en educación, pensemos en este sentido también en cómo se gesta la construcción y posterior gestión de escuelas y nuevos colegios en estos momentos.... Ellos van a seguir utilizando la historia del conflicto hasta el final. Eso lo tuvimos claro después de la reunión del otro día... Digamos lo que digamos en esas reuniones, ellos van a utilizar esa excusa siempre. Al final, optarán, dirán que han oído a las partes y decidirán lo que tengan que decidir. Y seguirán contratando, a pesar de la crisis, curiosamente, como se contrata en el ámbito privado.

## **ENTREVISTA CON EL REPRESENTANTE DE LA ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA**

### **E: Entrevistadora V: Entrevistado**

E: Yo te entrevisto como miembro de la AMOP, ¿vale? Entonces lo que me interesaba que me expliques es la opinión que desde la AMOP, aunque os constituisteis como asociación después de que el modelo de orientación ya estuviera funcionando, por tanto no es que vosotros hayáis participado en el diseño, pero si del modelo actual que todavía está vigente de orientación ¿te parece adecuado, os parece adecuado hablando como AMOP? O no. Qué aspectos sí, qué aspectos no. Qué sería mejorable. Y luego te preguntaré hasta donde sepas de lo que estaba proponiendo la Comunidad de Madrid, ¿cuál sería tu opinión sobre este proyecto? Entonces, si empezamos por lo primero. En general el modelo de orientación que se aplica en Madrid, primero en general, como enfoque teórico ¿te parece correcto o no?

V: Bueno, es difícil hablar como AMOP, porque yo creo que tampoco como asociación hemos tenido un debate. Seguramente habrá opiniones encontradas respecto a algunas cosas. Aunque es verdad que hemos hablado en ocasiones sobre algunos temas tampoco sé si mi postura es una postura que es la de la AMOP. Es una postura un poco personal, y yo creo que algunas cosas sí que compartimos. Como modelo teórico, yo creo que los fundamentos de los modelos teóricos de la Comunidad de Madrid que no difiere del modelo teórico que implantó el propio Ministerio de Educación, porque no ha habido grandes cambios a partir de la LOGSE... como modelo estrictamente teórico, es decir como un modelo de intervención psicopedagógica de carácter más educativo y menos clínico, de carácter centrado en las instituciones. Como modelo teórico sí, yo creo que la crítica más grande, no sé si está en el plano del modelo teórico, yo creo que en estos años se manifiesta que el modelo teórico es excesivamente teórico. Es decir, la realidad de los servicios de orientación desde los de Educación Infantil, los equipos de temprana, hasta los DO, yo creo que no se ajustan mucho al modelo teórico como tal modelo teórico. Y luego, dentro de lo que es el modelo, a mí me parece que todavía existe, o por lo menos ahora mismo es necesaria una cierta revisión incluso, por ejemplo, de lo que son las funciones, las tareas que se atribuyen. Yo creo que a la luz de los años que han pasado no hay una correspondencia entre lo que se puede leer en los papeles y lo que realmente constituye el grueso, para bien o para mal, pero el grueso de las tareas que llevan a cabo los orientadores, en los centros o fuera de ellos. Yo eso no sé si es teórico, pero sí que es una mezcla entre teórico y realidad. Yo creo que habría que redefinir, a lo mejor no los grandes supuestos teóricos de que sea educativo, que la evaluación sea más psicopedagógica que diagnóstica, los grandes parámetros a lo mejor no. Pero sí que habría que redefinir cuáles son de verdad los ámbitos de actuación, cuáles tienen que ser los enfoques, cuáles son las tareas a las que verdaderamente habría que dedicarse. Porque yo creo que ahí hay un hiato muy grande entre lo que se pone y lo que realmente es el... Y eso hay que redefinirlo. No quiero decir que haya que reajustarlo sólo en función de las tareas que ahora se hacen, pero sí que hay que repensar las tareas, los ámbitos, hay que repensar las cosas que hay que hacer. Porque hay una desconexión enorme entre las listas de tareas que tiene atribuidas, yo creo que también dependen de cada uno de los servicios. Por ejemplo los equipos o los DO hay una diferencia muy grande con lo que está escrito en todos los papeles y lo que verdaderamente se hace o incluso lo que se puede hacer. Por eso digo que sí que habría que redefinir.

E: Vale. Luego vamos entrando, porque efectivamente cada nivel, cada etapa, cada tipo de servicio, puede tener problemas distintos. Si yo te entiendo, además de que puede haber otros problemas, en este momento podría ser necesario el repensar incluso en el nivel teórico algunas de las ideas que se habían pensado.

V: Sí

E: Se deben más las dificultades en llevarlo a la práctica este modelo. ¿Crees que se deben más, si es que se pudiera medir en peso ponderado, a errores en el propio diseño? ¿A falta de recursos? ¿A formación de quienes lo llevan a cabo?

V: Yo creo que no, a errores en el propio diseño probablemente no. Pero sí a una cierta inadecuación del propio diseño a lo que son al final los requerimientos de las condiciones de la escuela. Es decir, a mí me parece que es un diseño excesivamente alejado, en algunos ámbitos en otros no tanto, de lo que son la realidad de las escuelas. Y por lo tanto, la configuración de las escuelas, las estructuras de funcionamiento de las escuelas, de los centros, de los Institutos. Entonces, no me atrevo a decir que sea un error de diseño. Pero sí es un cierto error de diseño, porque me da la sensación de que incluso en sus presupuestos teóricos no tiene demasiado en cuenta las estructuras actuales, las escuelas y por tanto las demandas de las escuelas, independientemente de que haya más o menos recursos, o que haya más o menos formación. Yo creo que está hecho, está pensado de una manera excesivamente teórica y posiblemente sin haber hecho en todos los casos una contraposición con lo que es verdaderamente, son verdaderamente las... Es decir, un ejemplo, teóricamente es indiscutible que los equipos psicopedagógicos, los asesores psicopedagógicos pues asesoren a los equipos docentes. En la práctica si eso no existe, en la estructura de las escuelas no tiene ningún sentido.

E: ¿No existen los equipos docentes?

V: Exacto. Si eso no existe, o sea, parece que el modelo teórico parte de unos presupuestos de un funcionamiento de la escuela que es verdad que es muy congruente con lo que se pretendía en la LOGSE, entonces la revisión yo creo que no tiene tanto que ver con que haya una falta de recursos como que, bueno, todas las cosas hay que ajustarlas, también un poco más a la realidad. No es que sea un fallo conceptual, pero sí un fallo teórico en el sentido de que yo creo que está un poco alejado de las posibilidades reales que ahora mismo el sistema educativo tiene. Y en ese sentido, me parece que es teórico. No es un problema de más orientadores o de más recursos, o de más tiempo. Es un problema de que hay una cierta “gap ” entre lo que son las estructuras escolares, el funcionamiento escolar, lo que al final ha quedado de los grandes proyectos de proyectos educativos, proyectos curriculares, toda la reflexión aquella que supuestamente las escuelas debían hacer sobre los propios procesos educativos. La realidad es que eso desde mi punto de vista no ha conseguido cuajar del todo. Entonces todo lo que tenga que ver con un asesoramiento experto, más o menos experto, a estructuras y a procesos que en realidad no se producen como nos gustaría que se produjesen, pues entonces efectivamente existe ahí una discrepancia muy grande. Posiblemente teóricamente o conceptualmente sea estupendo, pero en la práctica, en lo que es nuestro sistema educativo, habría que repensar algunas cosas.

E: Vale. Si empezamos a mirar ya más en concreto la forma que toma la orientación en cada etapa y distinguimos, a no ser que tú me digas lo contrario, entre Educación Temprana, los Generales de primaria y los DO. Dejamos los específicos de momento a un lado. ¿Tú tienes una valoración distinta del funcionamiento de alguno de ellos? ¿Algunos te parece que funcionan mejor que otros?

V: Yo, en primero lugar tengo que decir algo que es obvio. Yo no he trabajado sólo en DO de secundaria. He tenido mucho contacto con Equipos psicopedagógicos de primaria y algo menor, excepto por amistades pero no con un trabajo directo, con los equipos de Atención temprana.

E: ¿La AMOP no ha hecho una reflexión diferente de la tuya?

V: Bueno, es verdad que la AMOP también, al menos las personas que con más frecuencia hablamos de estos temas, también estamos muy vinculados a la etapa secundaria. Eso es lo que se nos achaca muchas veces. Nos falta gente de los niveles anteriores y por eso también, ese sesgo que yo tengo es posible que en alguna medida la AMOP también lo pueda tener. Pero el mío es muy especial mío. Es decir, que yo llevo muchos años trabajando sólo en una determinada etapa. Lo que para mí, sí que no cabe duda es de que lo que hacen los EAT, los equipos generales y los DO en Institutos de Educación Secundaria son cosas diferentes. O por lo menos los grandes pesos están puestos en cosas diferentes. Supongo que ese es un efecto, por una parte previsto, porque también las edades de los niños y las características de las etapas lo dan. Pero por lo que yo sé, los EAT tienen muchísima más responsabilidad en procesos de detección de acnees, y por tanto procesos de valoración, de evaluación psicopedagógica, incluso una cierta evaluación diagnóstica y procesos de escolarización muy importantes porque, claro, es el primer contacto con el Sistema educativo que se produce sobre todo cuando hay Alumnado con necesidades educativas especiales. Eso lleva a que también el funcionamiento sea muy... yo creo que aunque intervienen mucho las escuelas infantiles, sean mucho más experto, en cierto modo más externo también, y que la abundancia de casos de acnees, incluso eso conlleve que la atención a otros alumnos que tengan dificultades de aprendizaje, o los planteamientos geniales de atención a la diversidad de todas las escuelas... pero insisto en que yo no he estado adentro, pero sí que sé que tienen un peso muy importante en las decisiones de escolarización, de diagnóstico y tal. Los equipos generales yo creo que están un poco más compensados en Primaria. Yo creo que el proceso de evaluación psicopedagógica sigue siendo muy potente y han llegado algunos momentos del año donde están absolutamente saturados con la evaluación de niños, con la evaluación pura con las decisiones de escolarización, con el contacto con las familias para tomar decisiones, con los cambios de escolarización de los alumnos... y eso les lleva una parte muy importante de su tiempo, que no sé si era una cosa prevista o en todo caso deseada. Creo que sin embargo sí que pueden entrar un poco más a asesorar, a trabajar con las estructuras de los centros, con los equipos de ciclo. Pero desde luego, sólo lo pueden hacer en algunos momentos determinados del año, porque hay otros –los principios de curso, los finales, abril, mayo, junio- están absolutamente saturados, por lo que yo veo, lo que me rodea, con algunos procesos. Y en secundaria, las cosas son bastante distintas. Yo creo que en Secundaria no hacemos una evaluación, desde luego no para la escolarización, no hacemos evaluaciones tan diagnósticas, no solemos dictaminar nuevo estudiantes con necesidades especiales, aunque ahora se pueda ver incrementado. Y yo creo que en Secundaria sí que tenemos una intervención un poco mayor en ámbitos que tienen que

ver con el funcionamiento del propio centro. A lo mejor no tanto la didáctica, aunque a lo mejor luego hablemos.

E: Eso quiere decir que crees que en Secundaria es donde más se reconoce lo que se intentó con el modelo teórico de la LOGSE. Sin embargo, hay gente y no sé la AMOP qué opinión tiene al respecto, considera que los equipos que mejor funcionan son los de Atención Temprana

V: Claro, porque yo creo que los equipos de atención temprana dan un servicio tan inexorable, tan ineludible, tan absolutamente necesario, tan fundamental para el inicio de la escolarización de personas que nacen continuamente con algún tipo de dificultades. Entonces, yo creo que las personas que tienen un hijo con una determinada discapacidad le pueden pedir al sistema educativo que es una atención específica, inmediata, fundamentada, experta, la búsqueda de la mejor situación de escolarización, yo creo que eso lo consiguen y lo consiguen ampliamente. Y yo creo que entre el ajuste de los servicios de orientación y las propias escuelas, también las estructuras escolares, sobre todo las escuelas infantiles, también permiten un tipo de intervención, incluso no esta intervención diagnóstica ni de evaluación, sino una intervención también en el funcionamiento del centro mucho más ajustada, son centros más pequeños, no son tan monstruosos. Intervenir en un centro también incluso es fácil para un EAT. Aunque tengan poco tiempo yo creo que casi todo el trabajo que pueden hacer dentro de una escuela infantil cuando estén, estoy seguro que rentabilizan una parte muy grande del trabajo

E: si hablamos de mejoras Tú en principio ya apuntas la sobrecarga de funciones, la falta de previsión de distancia entre lo teórico y lo real que se encuentran en los centros. Si pudieras concretar, si a ti te dejaran como Ministro de Educación. Bueno, no, mejor con el consejero de educación de la Comunidad de Madrid, establecer algunas modificaciones en el modelo de orientación actual ¿cuáles serían las prioridades de la AMOP, si es que alguna vez habéis discutido esto? Supongo que en vuestro plan está decir pues deberíamos impulsar... ¿Cuáles serían esas prioridades?

V: Yo no hablo tanto de sobrecarga de funciones. No sé si es un problema de sobrecarga como de desajuste. Yo no sé si es por ejemplo sensato pensar como dicen las funciones de los equipos que los equipos elaborarán materiales teóricos, materiales de formación, tendrán unos cometidos de formación expresos, que los hacen, no digo que no. Pero a veces resulta muy desajustado con lo que verdaderamente se puede hacer. Antes has mencionado el tema de los recursos. A mí me parece que una prioridad que no debemos olvidar, aunque yo he dicho que no era un problema de recursos, es la absoluta escasez de recursos sobre todo en los equipos generales, que reciben muchísimas demandas por parte de los centros de primaria y que el problema de la desatención en buena medida es un problema de ausencia de recursos. En la Comunidad de Madrid están paralizados desde hace mucho tiempo y hacen falta muchos más recursos. Si yo fuera un consejero diría que con los recursos actuales, que son los recursos parecidos a los de hace diez años

E: ¿A pesar de las oposiciones que han ido saliendo?

V: Sí, a pesar de las oposiciones que han ido saliendo, porque como yo creo que lleva pasando durante mucho tiempo se han reforzado mucho los institutos y se han reforzado

mucho los orientadores en secundaria. Los orientadores en secundaria se han ido incorporando de manera paulatina, pero lo que conocemos de los equipos generales, la mayor parte de los equipos generales que yo conozco no se han incrementado en una proporción similar. Si el equipo de Móstoles tenía, no sé, 12 o 13 miembros hace diez años, probablemente ahora pueda tener 14 o 15. No se ha duplicado.

E: ¿Tenéis un estudio sistemático sobre eso?

V: No. Ya te digo que son impresiones Y yo no sé en qué medida...

E: O sea que, aunque haya habido jubilaciones, algunas de las plazas que han sacado han tenido que resultar en incremento neto. Pero crees que sale más en Secundaria que

V: Yo creo que sí. De hecho ha habido momento en los que se ha dotado a la mayor parte de los institutos, no sé si todos, tampoco tengo esas cifras, con orientadores que antes no tenían e incluso muchos se han duplicado el número de orientadores.

E: ..... ¿Se ha duplicado?

V: La cantidad de equipos no. La cantidad de departamentos duplicados, no lo sé.

E. No se había cumplido en principio la idea de que con más de 500 se duplicaba

V: No, yo creo que no se ha cumplido. A mí me parece que la idea esa... luego la comunidad de Madrid yo tengo la sensación de que hubo... había unos cuantos criterios, había unos cuantos parámetros. Se habló de centros de especial dificultad, independientemente del número de alumnos. Se habló de cantidad de alumnos son necesidades educativas especiales escolarizados. Yo no sé bien las ratios ni creo que haya sido una cosa tan automática. Yo creo que la asignación de recursos ha sido una cosa, por eso es interesante conocer a la gente de las direcciones provinciales. Yo creo que ha sido una asignación que se ha hecho desde las unidades de programas, desde las direcciones provinciales, y no es una asignación automática. Yo creo que en función de los recursos que tenían, han ido resolviendo, han ido duplicando, han ido reforzando algunos institutos que por lo que fuera son más complicados. O bien, efectivamente un criterio es que sean más grandes. No es el único criterio, a veces se han reforzado institutos que han tenido especiales problemas de convivencia..

E: Entonces, una prioridad sería más recursos.

V: Una prioridad sería más recursos

E. ¿Tú tienes un criterio de lo que sería deseable?

V: NO, no porque un criterio no. Lo que sería deseable es que todos los centros al menos que escolarizan, yo creo que casi todos los centros pudieran estar atendidos de alguna manera. Hay una cosa que en la comunidad de Madrid se hizo hace algún tiempo en los equipos, tampoco la conozco bien porque yo trabajaba en Secundaria, pero me pareció una buena idea. Yo creo que era una idea de negociar entre los equipos psicopedagógicos y los propios centros una especie de compromiso de servicio por parte del equipo de asesoramiento. A mí me parece que un problema que tiene la comunidad de Madrid, en general este país, pero la comunidad de Madrid



probablemente más es que es muy poco flexible. Igual que es muy flexible a veces para hacer la vista gorda con determinadas situaciones que no deberían tolerarse, pero sin embargo es muy poco flexible, y yo creo que le da mucho miedo poner en manos de los propios profesionales llegar a acuerdos y establecer unas pautas de colaboración que sean buenas para ambos. Entonces, todo se intenta regular desde principio de curso, con normativas rígidas. No se puede ir más de dos días a tales centros, los miembros de los equipos no me acuerdo cada cuanto, cada tres años deben cambiar de centro como los guardias jurados, porque no sé parece que se puede pudrir la relación de un profesional con un centro si está durante más de dos años. Y les obligan a cambiar de centro en un determinado periodo. Yo no sé bien cómo es. Entonces es demasiado rígido. A mí la idea de que los equipos y una cosa que me gustaría impulsar es que, por supuesto que hubiera más recursos y entonces el criterio podría ser que los centros tiene que estar xxxx, los centros de la comunidad de Madrid. Desde luego los que escolarizan acnees, pero hoy en día con las dificultades con las personas que vienen de fuera, con los alumnos con dificultades de aprendizaje. También que esos centros estén aprendidos. Pero un criterio que yo creo que sería importante es poder acordar ese tipo de relación de colaboración con los centros. Poder establecerlo y poder dimensionarlo. Es decir, yo creo que como siempre pasa, los recursos a veces habría que dotarlos – y ese es un estudio que yo no he hecho- en función también de las necesidades que se deriven de lo que realmente se establezca.

E. Bueno, entonces. Aumento de recursos es una de las ideas. ¿En ese aumento de recursos todas las figuras deberían ser orientadores o harían falta otras figuras?

V. En Secundaria yo he agradecido de una manera absoluta la presencia de media trabajadora social, de manera que he podido compartir

E: Media trabajadora social? PTSC

V: Si. Que en general son trabajadoras sociales casi todas, aunque puede haber algún educador social, algún psicólogo, algún sociólogo. PTSC. Para mí ha sido un cambio espectacular la presencia de otra persona con el conocimiento que ellos tienen, por ejemplo de los recursos sociales y con el conocimiento que ellos tienen del funcionamiento de las familias. Entonces yo creo que han aportado este XXX interdisciplinar del que hablábamos hace veinte años. Por tanto, las respuestas de ninguna de las maneras, la respuesta es no a tu pregunta de si deben ser sólo orientadores. La figura por ejemplo de los PTSC es fundamental, para el trabajo con familias y para el trabajo de sector, de contexto.

E: Hasta donde tú conoces de orientación en secundaria en Madrid ¿crees que se justificaría en todo instituto un PTSC a tiempo completo?

V: No sé si en todo instituto, pero como supongo que sabes la Secundaria la conozco mejor. Ahora mismo los trabajadores sociales, los PTSC están adscritos al programa de compensatoria. ES decir, no están adscritos porque sí, porque un instituto que tiene 500 alumnos tiene problemas sociales seguro. Depende de los contextos, pero tiene problemas sociales, tienen problemas familiares, y no sólo problemas, tiene necesidad de mejorar muchísimo las relaciones con las familias, de poner en marcha programas de educación familiar, escuelas de padres, tienen muchísimas cosas que yo creo que la figura del orientador

E: El programa de compensatoria todavía se establece como programa. ES decir, ¿hay centros que tienen programa de compensatoria y otros que no, todavía en Madrid?

V: Si. No sé si es correcta la denominación, pero...Lo que más bien nosotros hacemos. Xxxx Si, por eso no sé si la palabra es programa, Pero el PTSC está claramente asociado al hecho de que exista un determinado número de alumnos que están considerados alumnos con necesidades de compensación educativa. Y por tanto de alguna manera diagnosticados como tal mediante

E: Tú defiendes que la complejidad de la población de secundaria justificaría que ... colectivo debería haber

V: Si, eso es justo lo que quiero decir. Porque tener o no necesidades de compensación educativa vuelve a ser lo mismo, un modelo muy clínico. Es decir, tenemos que poner un trabajador social porque hay niños extranjeros o porque tiene necesidades de compensación. Tenemos que poner un trabajador social porque hay que hacer escuelas de padres, porque hay que potenciar a las AMPAs, porque hay que hacer actividades extraescolares, porque el contacto con las familias es fundamental tengas o no tengas problemas.

E: Pero sí ves a esa figura claramente vinculada a los servicios de orientación.

V: Por supuesto

E: O sea, sea equipo o sea departamento ves una figura fundamental ara la orientación ¿Los PT, los AL necesitamos más recursos de algo de esto?

V: No.

E: ¿O ahí estamos bien?

V: Yo si estamos bien no sabría decirlo. A mí me parece que volvemos a hablar de lo mismo de antes, probablemente las labores que en muchas ocasiones realizar los PT o los AL, dependiendo también de las etapas, si la estructura de funcionamiento de los centros fuera distinta, si el profesorado de los centro, por ejemplo de secundaria –que es lo que yo conozco- , funcionase de otra manera, si incluso los propios equipos docentes establecen como ya se establecen algunas posibilidades de prestar apoyo a algunos alumnos a través de algunas horas, o determinadas asignaturas... yo no defendería tanto una intervención directa del PT o el AL, que desde luego en algunos casos es imprescindible, pero así como la presencia de u trabajador social o un orientador la veo, independientemente de cuáles sean las necesidades que generan, yo creo que el trabajo de apoyo y mucho más el de AL, sí que está muy vinculado a población escolar con necesidades especiales de apoyo educativo, mientras que yo creo que el orientador y el PTSC habría que sacarlo de la idea de necesidades de apoyo educativo, sean cuales sean, de necesidades especiales o de necesidades de compensatoria.

E: El FOL en Madrid ya no está en el departamento de orientación ¿no?

V: No. Hay un departamento específico de xxx en los centros de formación profesional

¿Os parece bien que eso esté separado?

V: ¿Sabes qué pasa? Que nunca he coincidido con un profesional de FOL porque nunca he trabajado en un Instituto de FP. La AMOP yo creo que no, yo creo que el debate sobre el FOL no es un debate que hayamos planteado dentro de la asociación.

E: Que los profesores de ámbito sigan teniendo esta doble dependencia orgánica que en su día se pensó de que por ser de un departamento didáctico son de uno, pero además son del departamento de orientación ¿Eso está siendo una realidad?

V: Desde mi punto de vista, sí está siendo una realidad. No ha generado mayores dificultades. No me parece mal Me parece que en algunos centros es posible, pero en general no me parece mal.

E: El volumen que a veces están llegando a tomar los DO, que pueden tener 15 miembros como tales, ¿eso es un problema o tampoco es un problema?

V: No sé, yo... deben ser muy específicos los que tengan tantos miembros. Yo creo que no es un problema.

E: ¿El trabajo en equipo de los DO se está cumpliendo?

V: Yo creo que es el departamento donde más se cumple con diferencia dentro de los Institutos.

E: Vale. La presencia del orientador o el jefe de departamento -en el caso de que en algún caso aunque por lo que sé es muy excepcional que no sea el jefe de departamento el orientador-...en la CCP ¿sigue teniendo sentido o es algo que ya no vale para mucho?

V: Lo que no tiene ningún sentido es que en algún momento se pensaba que podrían no estar. A mí me parece que deben estar sin duda ninguna.

E. Se deriva casi del reglamento por ser jefe de departamento, pero..

V: No, el problema es que los jefes del departamento de Orientación no tienen necesariamente que ser orientadores ni nada. Puede ser perfectamente un profesor de ámbito. A mí me parece que, y eso ya desde el principio, es verdad, a tu pregunta tengo que contestar que no. Lo que tiene absoluto sentido es que en un centro donde haya un orientador el que tiene que estar es el orientador. Que esté el jefe del DO como un jefe de departamento más, me parece bien. Pero me parece que el orientador psicopedagógico tiene que estar en una comisión de coordinación pedagógica. La propia CPL genera demandas y las propias demandas del DO o las ofertas o los programas tienen que pasar por el xxx de la CCP, se tienen que discutir ahí. Es verdad que hace falta un cambio de modelo, no el jefe de departamento, que puede ser un profesor de ámbito de latín, y eso no es.

E: Otra de las polémicas que hasta donde yo sé es la idea de que los orientadores den o no docencia, ¿sobre esto la AMOP tiene posición?

V: Bueno, en esto sí que hemos hablado algo en la AMOP, y es difícil porque además una de las personas de la AMOP, la presidenta de la AMOP, hizo una investigación al respecto y de esa investigación se derivaba que un porcentaje muy alto de profesionales no cree que sea necesario llevar a cabo tareas docentes. Yo creo que ahí lo que tenemos claro la mayor parte de la gente que estamos en la AMOP es que hoy no es imprescindible, es decir, no es imprescindible por lo menos para conseguir algunos de los objetivos que se pretendían, como es que realmente estemos integrados a los equipos docentes, como que nos vean como unos iguales, como que no seamos personajes extraños. Yo creo que ya lleva suficientes años la orientación como para que no sea necesario justificar nuestra presencia porque damos seis horas de clase. Para nuestro propio trabajo el hecho de tener contacto con los estudiantes o con los alumnos, a mí me parece que sigue siendo muy importante, no imprescindible, pero sí importante. Si una parte de nuestro trabajo es un asesoramiento pedagógico, que no psicopedagógico. Sobre todo pedagógico. En esta faceta a mí me parece que sigue siendo importantísimo. Los problemas son dos y eso sí que lo hemos hablado en la AMOP. En algunos institutos el dedicar seis horas -incluso en algunos casos extremos hasta nueve de dieciocho horas lectivas- de dedicación a centro es un disparate. Dedicar seis horas porque sí, simplemente porque hay que dedicarlas porque lo dice la Ley es un disparate. Entonces yo creo que habría que buscar otras fórmulas. En algunos institutos sería necesario que el orientador estuviera dedicado al 100% a tareas de asesoramiento psicopedagógico y no perdiera ni una sola hora estando dando clase, que casi siempre son además marginales, asignaturas optativas, cosas incluso disparates, como dar una hora de Sociedad, cultura y religión que no tienen nada que ver. Aunque ya entiendo que eso lo dan muchos profesores. De manera que imprescindible no es hoy en día. Conveniente para mejorar los procesos de formación de asesoramiento psicopedagógico yo creo que sí. Con lo cual se podría buscar alguna solución intermedia y es que un orientador cuando entrase o se incorporara al cuerpo de profesores de secundaria, estuviera durante unos años dando algunas clases, para que supiera lo que son los procesos didácticos, o que pudiera aplicar algunas estrategias de control del grupo, de mejora de la convivencia, no sé. Porque yo creo que sí que es bueno tener ese contacto. E imprescindible no es. Interesante puede serlo durante un tiempo

E: Bien. ¿Crees que hace falta refuerzo del sistema de orientación? Supongo que acabaría siendo un orientador más porque no se me ocurre otra figura con un perfil más clínico.

V: Como Amop, ese es un tema que hemos hablado alguna vez y lo cierto es que ahí sí que es no lo tenemos claro. Yo, más bien, y esto es un poco más personal, creo que no. Yo creo que no. A mí me parece que lo que habría que hacer es, consiguiendo una mayor coordinación, reforzar mucho los servicios de salud mental de las entidades locales. Yo he tenido la suerte de trabajar en un sitio donde el centro de salud mental el único problema que tenía era un problema de escasez de recursos, porque la coordinación con ellos era estupenda, nos entendíamos perfectamente, yo acudía cada tres meses a unas reuniones de seguimiento de los alumnos que nosotros teníamos y la intervención más clínica se hacía desde el centro de salud mental y la coordinación con los servicios psicopedagógicos del centro era muy fluida. El problema es que había dos profesionales para una población de 170.000 personas

E: Si ahora pasamos a los equipos generales, las figuras son un poco distintas ¿crees que los equipos generales necesitan una figura diferente de la que tienen, simplemente es un problema de más de todo?

V: NO, yo no lo sé. A mí no se me ocurre que haga falta ninguna figura, Yo creo que si los trabajadores sociales, que yo creo que sí que existen en los equipos, son escasos pues a mí me parece que habría que incrementar esa figura porque de verdad que me parece que es una figura capital ahora mismo. Y que para nosotros es un complemento perfecto. El trabajo en equipo dentro de y xxxxx un orientador, psicólogo, pedagogo, yo creo que ahora mismo es un complemento perfecto para hacer una intervención global

E: Si cabe pensar en otras figuras, como educadores, mediadores socioculturales ¿Te parece suficiente? ¿No lo saben?

V: no, pero yo pienso que no. Es decir, a mí m parece que educadores sociales hoy por hoy, tanto que no se redefinan mucho las funciones de los equipos, yo creo que no. Otra cosa es que pueda haber educadores sociales incluso en los centros. Eso sí que lo puedo ver. Más para llevar a cabo programas externos, para llevar a cabo programas de apoyo a alumnos con dificultades de integración. Pero no creo que sean los equipos psicopedagógicos los que tengan que asumir esas tareas. Porque son tareas estrictamente educativas

E: En un centro de secundaria, si hubiera educadores sociales, pertenecerían al departamento ¿no?

V: Probablemente sí

E: Sabes que por ejemplo Extremadura los ha metido en todos los institutos

V: Si lo había oído

E: Y la Amop tiene alguna posición respecto a eso?

V: Yo creo que la AMOP, es verdad que supimos lo de Extremadura, porque además leímos un artículo de xxxx- En la AMOP nos parece que en general cuantas más figuras haya, y cuanta más variedad haya, mejor. A mí me parece que en eso todos estamos de acuerdo. A veces puede ocurrir que entre el educador social y el PTSC pueda haber, pero bueno esas cosas se tratan de articular

E: ¿A los EATs les falta algo?

V: Pues no lo sé.

E: No es una cosa que vosotros tengáis clara

V: No, desde nuestro punto de vista no...

E: Entonces, más recursos dentro de esta especificidad de las figuras. ¿Qué otras prioridades creéis que son necesidades para que la orientación en Madrid funcione mejor?

V: A mí me parece que hay una prioridad que no compete a los servicios de orientación. Es decir, yo creo que para que la orientación sea más eficaz, para que verdaderamente nuestro trabajo de asesoramiento tenga algún sentido, los centros tienen que comprender que hay que hacer algunas cosas que ahora no se hacen. Es decir los centros tienen que entender que es absolutamente inexcusable que haya un proyecto de cada centro, que un centro se diferencia de otros centros porque tiene un proyecto propio, en el que participan todos los profesores, y del que se sienten responsables. Y yo creo que es absolutamente obligatorio que se pida cuentas a los centros sobre sus propios proyectos y sobre cómo se ejecutan, y sobre cómo se llevan a cabo y por tanto sobre qué resultados tienen. Yo creo que si eso no se da, y parece que es echar balones fuera, no se puede pensar en que hay unas figuras de asesoramiento sobre algunas tareas que en realidad nadie quiere hacerlas. Ni nadie quiere hacerlas ni se siente en la obligación de hacerlas. En la medida en que los proyectos educativos o curriculares sigan siendo cosas que llegan y que más o menos, dentro de las direcciones provinciales se leen y únicamente se mira si han puesto todos los puntos o no se han puesto, que no se revisa la eficacia de los proyectos, que no se valora los centros en función de esos proyectos, pues es verdad que las tareas de asesoramiento para hacer esas cosas son mucho menos necesarias. Si esas cosas no son necesarias,

E: Vienes en esa idea de que es todo el centro el que debe cambiar en algún sentido, los tutores, en un sentido una pieza bisagra en ese modelo, ¿crees que hay que hacer algún cambio en lo que es en concreto en la función tutorial?

V Completamente de acuerdo, en eso sí que nos hemos pronunciado además en la AMOP en varias ocasiones. Yo creo que tenemos claro que el tutor es la figura central para canalizar una buena parte del trabajo de los DO. En secundaria claramente porque en secundaria es un puente además entre el DO, la jefatura de estudios, las estructuras un poco de coordinación y el profesorado. En primaria es verdad que hay una coincidencia entre los tutores de los grupos y un buen porcentaje de los profesores quitando los especialistas. En ambos casos es fundamental. La tarea del tutor. Yo creo que en secundaria, que es más fácil cuantificar estas cosas, yo creo que las dos vías parecen claras. O sea, tienen que considerarse algunas horas de función tutorial como horas lectivas de los tutores y creo que deberían tener un complemento económico que ahora mismo tienen por ejemplo las jefaturas de departamento y que honestamente creo que no es merecido. Es decir, a mí me parece que los departamentos como estructura, las tareas que tienen no son las de jefe de departamentos, en este caso que tiene una liberación de tres horas lectivas y tiene un complemento económico, no es comparable ni siquiera en incidencia dentro del centro las tareas que tiene un tutor. Entonces me parece que es una desproporción con la que hay que acabar. Yo no digo que se les quite, lógicamente, a las jefaturas de departamento, pero sí al menos que una figura cuyo trabajo tiene una incidencia directa en el funcionamiento de los grupos, en el funcionamiento de cada alumno, esa figura tiene que ser mucho más reconocida.

E: Bien. ¿Hay alguna otra línea de avance en orientación que la AMOP tenga clara que exigiría al modelo?

V: No lo sé. Yo cuando hemos debatido estas cosas de verdad que...es verdad que como antes te decía, como tenemos un perfil tan de secundaria nos resulta difícil pensar de una manera exclusiva en el modelo de orientación desgajándolo de ese modelo de calidad e la escuela, de la institución en la que está. Entonces, por eso te decía que para mí un elemento esencial de mejora del modelo de asesoramiento es que aquellos ámbitos sobre los que hay que asesorar asean ámbitos a los que se les de la importancia debida. Por ejemplo, otro ámbito pues es el ámbito de la formación. A mí parece que no se trata de que los orientadores o que los DO tengan más formación específica. Se trata de que se integre más en la formación específica que los centros hacen, que se vuelva a la formación en centros, que los centros vuelvan a trabajar en proyectos formativos

E: Antes de que hablemos de eso, la idea de que pudiera haber una red unificada en la que los servicios de asesoramiento de orientación y los servicios que hasta ahora conocemos como formación, en cierto sentido hay gente que considera que el asesoramiento tiene un elemento de formación, pero en fin, siempre se ha hablado de asesores donde hay orientación o psicopedagógicos y los servicios de orientación. La idea que algunas otras comunidades han puesto en marcha de unificar la red de formación y asesoramiento, ¿en eso vosotros tenéis una posición?

V: Como no conocemos bien el funcionamiento, es un poco difícil pronunciarse. A mí de entrada, no me parece demasiado adecuado. A mí me parece que la formación como tal, -otra cosa es que en el trabajo de asesoramiento o en el trabajo de colaboración con el profesorado todos nos estemos formando continuamente-, pero no me parece que la tarea de los asesores psicopedagógicos sea una tarea formativa. O pueden contribuir a una tarea formativa. Pero yo sin embargo que haya unas estructuras que básicamente se dedican a la gestión de la formación, porque supongo que las instituciones de las que hablas son los CAP, los CPR. Yo entiendo que esas instituciones son instituciones que gestionan, que diseñan, que planifican la formación de los profesores.

E: O que de vez en cuando deberían hacerla...

V: Eso. Pero no lo sé, no sé si ellos necesariamente, los asesores de formación en los centros de ...

E: ¿La formación al centro entonces quién la hace?

V: Pues probablemente expertos en cada uno de los temas que el centro.... a mí me parece que los centros de profesionales justamente lo que tiene que hacer es gestionar eso. Buscar las mejores personas expertas, hacer unos diseños que de verdad sean, controlar que el proceso se lleva a cabo. Yo quizá concibo un poco más los centros de profesores como unos centros más de gestión y de planificación. No digo gestión en el sentido de poner sellos y de dar títulos. Pero sí de planificación de tarea. No me parece que la persona que está de asesora sea necesariamente un formador él directamente, sino que me parece que está bien que en una determinada zona donde existen cincuenta colegios y quince institutos, o treinta colegios y quince institutos, haya una persona dedicada a gestionar actividades de formación para todo ese inmenso colectivo de profesorado que hay ahí. Si es un buen formadora lo mejor puede dedicarse a la formación directamente. Pero no creo que sea esa figura. Y, por el contrario yo no creo que los servicios de orientación tengan que intervenir demasiado en esa gestión. Otra cosa es que colaboren, si es un equipo de zona, puedan colaborar a lo mejor en el diseño

de planes de formación, ligados a lo que son algunos aspectos, porque hay otros aspectos que son más epistemológicos, más ligados a las...

E: O sea que la mejora de la orientación no pasa por que se unifique con la formación

V: no, yo nunca me lo he planteado así

E: La AMOP tampoco

V: No. Yo pienso que no. A nosotros no, nunca nos hemos pronunciado en ese sentido. Otra cosa es que, digo lo mismo que al principio, se trata también de estudiar un poco los modelos y cómo funcionan y qué cosas se consiguen con esos modelos. Yo creo que nosotros no hemos hecho tampoco una tarea de investigación de cómo están funcionando en otras CCAA. La AMOP sabes que tiene un carácter esencialmente madrileño, como dice su nombre, ¿no? Entonces aparte de que algunos podamos conocer otros modelos, es verdad que hemos estado muy centrados en lo que pasa en la comunidad de Madrid. Quizás hay algunas otras experiencias que nos vendría muy bien conocer

E: El sistema de formación inicial de los orientadores actualmente ¿Tenéis opinión sobre él, sobre el futuro sistema?

V: Nosotros hemos defendido desde la AMOP a capa y espada la existencia de un Máster de formación de profesorado y que haya una especialidad de orientación dentro de ese Máster. Absolutamente de acuerdo. Y en cuanto a la formación inicial de los Grado y tal, pues bueno, tampoco lo hemos debatido tanto porque es verdad que hemos dedicado los últimos años un gran esfuerzo al posgrado, porque yo creo que es una cosa muy controvertida en la que nosotros nos hemos pronunciado de manera clarísima a favor. Y yo creo que la formación pedagógica, formación psicológica o formación inicial de estas personas sigue siendo una formación de partida necesaria. Y luego creo que el hecho de que haya una especialidad de orientación, nos parece muy positivo y aquí sí que te hablo como asociación, porque creo que de esto sí que hemos hablado muchas horas.

E: ¿Os parece adecuado que el modelo de que se accede a función pública ahora por especialidad de orientación, antes era de psicología y pedagogía, y uno se pueda mover en todo el sistema con esa misma... es decir que uno pase de EAT a DO es algo positivo y debe mantenerse?

V: No, no.

E: ¿Lo dices como Víctor o como AMOP?

V: Es que como AMOP no te digo casi nada, porque.. Claro porque aquí sí que hemos tenido bastantes reuniones Te lo digo más como Víctor. Yo creo que del acceso a la función pública no hemos hablado en la Asociación.

E: ¿Pero tampoco habéis pensado que es un gran problema que xxxx saltar de una etapa a otra?



No, no lo hemos percibido como problema. Y seguramente aquí habrá opiniones para todo, pero es verdad que da la sensación de que algo falla. Da la sensación de que una persona cuando accede y al estar durante un tiempo trabajando en una determinada etapa educativa, las etapas tiene unas características muy específicas. Desde luego, sería absolutamente incapaz de hacerte una propuesta de cómo tendría que ser el reciclaje profesional. Pero yo personalmente puedo decirte que en un equipo de atención temprana me costaría muchísimo trabajo, con lo cual no quiero decir que no pudiera reciclarme. Porque es verdad que hay una base de asesoramiento, de conocimiento de las necesidades educativas

E: ¿Tú crees que el hecho de que la norma esté de esa manera se debe a que hay un modelo teórico de que eso debe ser así, o un modelo administrativo de tener un único puesto?

V: Administrativo sin lugar a dudas. Eso es lo que creo. Creo que es administrativo como el resto de profesorado de secundaria. Empezando por la situación...

E: Un profesor de secundaria no se baja a la infantil

V: No, no se baja a la infantil, es verdad. Pero la primera paradoja del acceso del profesorado de secundaria es que cualquier profesor con una licenciatura, sea en lo que sea, se pueda presentar e impartir clases en lo que sea. Y en ese sentido es en lo que te digo que es una cuestión más administrativa

E: Vale. La idea de los profesores mentores que aparecen la LOE como idea de que haya unos profesores en ese primer año de prácticas, de incorporación a los centros de la gente, no está muy claro si se va a aplicar a los orientadores. En tanto que son como los otros, debería hacerse. ¿Tú crees que eso sería interesante?

V: Muchísimo. Y yo creo que aquí también podemos hablar un poco como Asociación, porque yo creo que una de las cosas que hemos intentado nosotros siempre es que la experiencia acumulada, eso sí que lo tenemos claro desde la asociación, se tiene que compartir. Y que el mejor aprendizaje es el aprendizaje... no sé si se llama vicario... el aprendizaje que se da con personas que están trabajando en la práctica. Yo creo que además la experiencia que hemos tenido todos nosotros ha sido que por H o por B, muchos de nosotros somos partidarios de tener alumnos en prácticas, a veces en prácticas de carreras, a veces en prácticas de formación ya de posgrado. Bueno, esa especie de formación de posgrado que está ahora en el CAP, o que podían ser los xxx en algunas universidades. Y yo creo que el entender de qué manera esos estudiantes que han trabajado con nosotros, a lo mejor durante seis meses, han agradecido lo que han podido aprender de estar con algunas personas que están trabajando, yo creo que eso es impagable. Yo creo que el propio modelo formativo de con alguien que te acompañe... eso es una cosa.

E: Bien. ¿Vosotros creéis que está bien atendido...? Madrid no tiene mucha ruralidad. Pero tiene alguna zona rural. ¿Crees que el modelo de orientación que está en marcha es suficientemente acorde con las peculiaridades del entorno rural?

V: No lo sé

E: ¿La AMOP tampoco tiene una demanda de que es que haya que hacer un modelo diferente...?

V: No, no hemos tenido ninguna demanda. Incluso hemos tenido algunos socios que trabajan en contextos y en entornos bastante rurales, y los hemos percibido como gentes incluso curiosamente que seguramente pueden hacer más cosas y que se sienten más satisfechos con su trabajo a veces que en los contextos más urbanos y más estresados. Hemos tenido, dentro de la Asociación, algunas veces hemos hablado con algunas personas que trabajan en estos contextos, bien es verdad que no de educación temprana, o sea que básicamente secundaria. Y sí que parece que tienen posibilidades de poner en marcha otros proyectos. Es como si ese entorno un poco más alejado de los grandes núcleos fuera un poco más agradecido en ese sentido

E: O sea que no necesitaríamos un modelo diferente para pensar... ¿No es que en lo rural la orientación es otra cosa? ¿NI necesitaríamos un tipo de servicios distinto, ni nada de lo que me has dicho cambiaría si lo hablamos en la rural?

V: Yo no lo creo.

E: Bien. Hay gente también que dice que la orientación no está presente en otros sitios donde debería estar. Como por ejemplo los adultos, zonas del sistema escolar que siempre quedan más ocultas porque no son ni primaria ni secundaria ni infantil. Incluso la Formación profesional, o no sé... ¿Tú qué opinas al respecto? ¿Los orientadores deben estar en más sistemas? ¿La orientación está dejando zonas sin cubrir?

V: Desde luego, todo lo que sean instituciones educativas, donde se imparten enseñanzas regladas, por supuesto. Entonces el problema no es que no esté, en la educación de adulta hay orientadores, en los centros de adultos hay orientadores. El problema es que la comunidad de Madrid debe haber decidido que no son necesarios y parece que los está suprimiendo para tapar otros huecos o para cubrir otras cosas que muchísimo centros de FP en la medida en que el sistema que nosotros tenemos, los centros de Formación profesional también imparten etapas obligatorias, pues en la mayor parte de los centros de FP también los hay y naturalmente. Yo creo que allí donde haya una institución educativa, por tanto con unas demandas de estructuración de carácter psicopedagógico, donde haya alumnos y donde haya personas y donde haya profesores y donde haya una interacción didáctica yo creo que tiene que llegar el asesoramiento psicopedagógico porque es un asesoramiento de personas que conocen lo que deberían...

E: ¿Crees que esta sería una demanda concreta?

V: Si, sin duda ninguna en la medida en que quieran suprimirlos, porque por lo que a mí me consta los centros de educación de adultos tienen orientadores y tiene DO. Bien es verdad que con un funcionamiento muy peculiar y de nuevo vuelvo a decir lo mismo, toda la administración educativa tiene que tener un margen de suficiente flexibilidad para entender que los modelos no son absolutamente exportables, y no tiene que pretender regularlo todo. Seguramente los servicios de orientación de centros en adultos tendrán otras prioridades, tendrán otras formas de intervención, tendrán otros focos de intervención. Pero a mí me parece que esa intervención, si hay una relación didáctica, una relación educativa entre un profesorado y un alumnado tiene que haberlo.

E: Bien. Yo debería preguntarte sobre los temas del modelo que parece que quiere cambiar Madrid, la situación de conflicto en Madrid, pero antes de eso ¿hay algo que la AMOP tenga claro de cosas que querría hacer constar sobre la orientación?

V: No, precisamente en el sentido que planteas, yo sé que a veces sí que hemos mantenido algunos debates sobre... lo que pasa es que son debates un poco difíciles y complicados. Un ámbito al que nosotros no llegamos bien es a la orientación... yo antes he hablado que en todas las instituciones educativas y en todas las que impartan enseñanzas más o menos regladas desde luego no me cabe ninguna duda. Yo creo que hay un ámbito ahí tremendamente difuso que es el ámbito de la educación un poco menos formal. De la situación no formal en el que hay servicios de orientación, a veces existen algunas cosas, no por supuesto no oficiales o no tan claros, y sí que parece que hemos percibido a veces alguna demanda de que la orientación o los servicios de orientación se puedan extender a otros lugares, a otros sitios donde se imparten enseñanzas menos formales. Por ejemplo asociaciones de ayuda, organizaciones no gubernamentales, gente que se dedica a llevar a cabo programas educativos a lo mejor extraescolares, programas que se realizan por la tarde, programas que se realizan fuera de los contextos puramente educativos, en los que parece que podría haber alguna presencia también de servicios de orientación o de profesionales de la orientación

E: ¿Crees que es el mismo cuerpo que el escolar?

V: No

E: NO habéis pensado al respecto

V: La manera de articularlo ya digo que sería tremendamente difícil. Como decías que sería otros ámbitos a veces hemos hablado algunas personas de la asociación como por ejemplo la presidenta, concretamente, que está muy vinculada a movimientos sociales que tiene algunas tareas educativas. Siempre ha reivindicado que hay otro tipo de orientadores, que hay otro tipo de personas que están colaborando, o que están trabajando en esas instituciones. Pero bueno, en la medida en que no es reglado, que no es formal, seguramente la manera de articularlo también será una manera un poco informal.

E: Antes de pasar al nuevo modelo ¿la estructura que actualmente tiene la administración en Madrid de coordinación entre los servicios de orientación, o sea por encima de lo que son los centros escolares de los equipos, te parece adecuada?

V: Es que de nuevo vuelve a ocurrir lo mismo: Madrid es un sitio muy peculiar que está dividido en cinco grandes áreas u cada una de las áreas funciona de una manera. Entonces yo creo que en la comunidad de Madrid, aunque eso es una cosa que podéis constatar, existen varios modelos de funcionamiento. Básicamente existen dos, yo creo que en algunas direcciones provinciales se funciona más por etapas y en ese sentido existe una mayor integración de lo que son las etapas y por tanto la gente que lleva la etapa de educación secundaria lleva todo. Lleva temas más de profesorado, lleva temas de orientación, lleva el programa de educación compensatoria en secundaria, es decir, lleva todo aquello que le afecte a la etapa de secundaria. Y la gente que se dedica a la etapa de primaria lleva todo lo que le afecte a la etapa de primaria y en infantil igual. Y

yo creo, no sé si siguen coincidiendo, desde luego en la que yo he trabajado siempre ha habido un cambio en ese sentido, y hay otra que funciona más por ámbitos. Con lo cual, la orientación es un ámbito, hay una persona dedicada especialmente en la dirección de área territorial a labores de orientación

E: ¿Y cuál te parece más adecuada?

V: Claro, yo no lo sé. Yo no sé si ellos han hecho realmente un estudio amplio. Yo, que he conocido las dos experiencias, creo que he funcionado mejor con la primera que yo he mencionado, la segunda en el tiempo, es decir, la que tiene que ver con las etapas educativas. Yo no creo que sea tan necesario el que tenga que haber personas absolutamente responsables de las tareas de orientación en la... porque insisto, yo creo que la orientación, otra cosa es que ya hablaremos supongo luego: si los modelos tienen que ser más externos o internos, pero sean externos o internos, yo creo que la orientación está al servicio de la calidad de la institución para la que trabaja. Entonces, en ese sentido, me parece que puede producir más desajustes el hecho de que haya personas que llevan equipos y otras llevan los coles. Entonces la estructura que va por etapas, o que no sé si por etapas, pero de una manera integral contempla las necesidades de los centros y los servicios de orientación como una más, me parece más eficaz.

E: Vale. En general, ¿la AMOP tiene opinión sobre sí las administraciones educativas en Madrid, desde que se puso en marcha la LOGSE, han cuidado la orientación?

V: Yo creo que la AMOP coincidimos con que la administración educativa madrileña ha descuidado la educación de calidad, ha descuidado la educación pública, ha descuidado muchísimas cosas. Yo creo que en la Comunidad de Madrid ha habido varias etapas. A mí me parece que dentro de la comunidad de Madrid de los últimos años ha habido varias etapas. A mí me parece que sí que ha habido una fase en la que, hace ya unos cuantos años, yo creo que cinco o seis, estamos hablando de hace diez años a hace seis probablemente, donde sí que hubo un interés especial por fomentar el asesoramiento psicopedagógico, por mejorar los modelos, por investigar, por poner en marcha nuevos... Yo te mencionaba antes una normativa que salió hablando... esa fue aparejada a uno de los más importantes incrementos de los servicios de orientación tanto de secundaria como de ...

E: ¿Eso en que etapa es?

V: En la de José Antonio xxx. Claro, entonces xxxx en concreto que estaba dentro de la dirección general de centros de ordenación académica, porque yo no conozco la estructura de administración por dentro bien, y menos esta administración

E: ¿Pero eso afectó a equipos?

V: Eso afectó a equipos y de alguna manera afectó más a primaria y EATs que a secundaria, pero yo creo que el esfuerzo se notó en todo, porque yo creo que José Antonio hizo, no porque fuera José Antonio, hablemos de ese equipo, un esfuerzo por incrementar los cupos, o sea, una verdadera apuesta por incrementar los recursos y por lo menos por pensar en la orientación. Entonces, a mí no me importa si la

administración educativa se pone a pensar en los EATs, o se pone a pensar en los equipos generales, estoy seguro

E: ¿Esa época ya era una época del PP?

V: Sí.

Es un ejemplo, por tanto, de que no es tanto un problema del partido que esté, sino de que alguien tenga xxxx

V: Bien es verdad que los gestores eran gestores que provenían de la etapa anterior socialista, pero hay que reconocer que con Gustavo Villapalos como consejero de educación se mantuvieron los equipos, por tanto, se garantizó una cierta continuidad, se mantuvieron equipos de personas que conocían de la gestación prácticamente todas estas cuestiones y que , por tanto, pudieron hacer algunas cosas con un cierto conocimiento de causa. A mí me parece que efectivamente xxx no es un problema ideológico. Yo creo que hay un componente ideológico claro, pero es que también dentro de los partidos hay corrientes ideológicas que se imponen y luego a mí me parece que en los últimos tiempos de la comunidad de Madrid, se ha ideológicamente se ha sesgado todo tanto que se ha hecho dejación de muchísimas cosas y yo creo que... la sensación que da la comunidad de Madrid es que estas cosas no les importa, no les preocupan realmente salvo en lo que tenga que ver con el aspecto más económico, economicista. Y en lo que tenga que ver, y eso sí que es un debate que hemos hecho en la AMOP con frecuencia, con lo que tenga que ver con favorecer al entorno de enseñanza privada.

E: ¿Eso es algo que la AMOP considera que pasa?

V: Eso es. Y que no todo el mundo de la AMOP lo ve tan negativo como otros, pero yo creo que sí que estamos absolutamente persuadidos de que la comunidad de Madrid hace...

E: ¿Y eso tiene un hito, un momento temporal...? ¿Los últimos años, así genéricamente?

V: Hombre. Yo creo que hay un hito que es la entrada de Esperanza Aguirre en la comunidad de Madrid. Yo creo que ese es un hito, porque a mí me parece que el gobierno anterior de la comunidad de Madrid con Ruiz Gallardón es el que mantuvo algunas estructuras que venían funcionando desde antes. Entonces el borrón y cuenta nueva se ha hecho fundamentalmente a partir de la entrada de Esperanza Aguirre y, por tanto, de los consejeros de educación que han ido sucediéndose en los dos últimos años. Yo creo que son Peral y la actual. Entonces estas han sido las etapas en las que yo creo que más se ha retrocedido en lo que es apostar por un educación de calidad.

E: Vale. Entonces, ahora parece que la comunidad de Madrid tiene intención de hacer algunos cambios. La comunidad de Madrid hace desaparecer los CAP porque mantiene las estructuras territoriales por dar, pero que ya ni siquiera se llaman CAP, son otras funciones. La AMOP tiene criterio, ¿ha valorado esa decisión de la comunidad de Madrid?

V: Si. Por lo general estamos muy en desacuerdo. El problema no es tanto que no pueda haber un cambio en las estructuras ni que se puedan buscar otras fórmulas. Yo creo que el problema es que están ocurriendo por lo menos dos cosas en la comunidad de Madrid. Yo creo que el cambio fundamentalmente es un cambio porque la formación del profesorado no es una cosa que interesa o en la que se piense si realmente hay que invertir. Y además se han oído hasta frases de ese tipo, por parte de responsables educativos de la comunidad de Madrid. Decir, bueno la formación.. ya tienen que venir formados... y cosas parecidas. A mí me parece que la formación del profesorado no interesa

E: Sin embargo, si me permites, la norma que acaba de salir de formación, dicen algunos que aumenta el compromiso porque exige 250 créditos, horas de formación, en vez de 100.

V: ¿Cómo que aumenta el compromiso?

E: Bueno, ¿Cómo interpretáis vosotros cuando la comunidad de Madrid...?

V: Yo no sé cómo lo interpreta la AMOP. Claramente la comunidad de Madrid no quiere pagar los sexenios como se venían pagando hasta ahora. Es decir, es un tema de ahorro de dinero. La comunidad de Madrid ha puesto un criterio para pagar los sexenios que no se puede cumplir, porque es completamente imposible porque ha hecho dos cosas a la vez. Incrementar a 250 créditos, a 250 horas, a 25 créditos los sexenios. Y al mismo tiempo a eliminar absolutamente todas las xxx, no pero las propias estructuras y la homologación. Entonces prácticamente es imposible que nadie pueda hacer ningún curso porque la comunidad de Madrid no homologa a nadie. Que eso es una medida que de ninguna medida revela ningún compromiso más allá del compromiso con ahorrar dinero y con invertirlo en otras cosas que a ellos les interesa. Esa es la opinión y yo creo que en eso coincidimos bastante como asociación. Yo creo que por una parte es un escaso interés, yo creo que es un interés que viene dado por una parte seguramente por el ahorro, y por otra parte porque realmente la manera de entender la educación los responsables educativos, es un manera que yo creo que no comparto. Entonces supongo que pensarán que con una formación de base, una formación inicial de carácter disciplinar, pues es suficiente, porque lo que tienen que hacer es estudiar los exámenes, es decir, yo creo que tiene una visión de la educación tan antigua que definitivamente no creo que conciban que sea necesaria mucha más formación. A parte que en los últimos planes de formación cobra una importancia absoluta y decisiva porque los estuvimos viendo el otro día, la formación en aspectos religiosos. Es decir, que claro que hay una influencia ideológica muy grande, entonces yo creo que eso por un parte. Y por otra parte, y yo creo que es un acosa que afecta tanto a las estructuras de formación como a las de asesoramiento psicopedagógico, yo tengo la sensación de que la comunidad de Madrid percibe a los profesionales que trabajaban en las estructuras de formación como de asesoramiento psicopedagógico, probablemente como enemigos, como enemigos ideológicos, como enemigos no necesariamente que pertenezcan a otros partidos políticos, pero sí son unas estructuras que ponen por la historia que tienen y por las personas que han accedido a ella aunque ya hicieron bastante criba, son las estructuras que entienden la educación de una manera distinta a como la entiende la comunidad de Madrid. Por tanto acabar con esas estructuras, en resumen, para mí no es para mejorar ni muchísimo menos. Yo creo que forma parte de la idea de empeorar. Y creo que esto sí que lo valoramos como asociación que es una pérdida muy grande la

pérdida de los CAPs. Porque durante un tiempo se pensó que la idea de la comunidad de Madrid era vincular mucho más la formación continua a las Universidades, las instituciones universitarias. Porque ese fue el discurso y como esas instituciones ya están ahí yo ya dudo incluso de eso. A mí me parece que no es un problema de vincular a la Universidad, es que la formación continua no interesa, es costosa y creo que ideológicamente no está demasiado asumida por las actuales autoridades educativas y que incluso puede ser contraproducente para sus intereses, porque allí se debaten cosas que a ellos probablemente no les interesa que se debatan.

E: Bien. ¿El papel que la comunidad de Madrid atribuye a los orientadores en las evaluaciones diagnósticas les parece adecuado?

V: No, parece nefasto y ahí sí que nos hemos pronunciado como Asociación. Por lo menos como se ha venido haciendo hasta ahora, con unas evaluaciones externas, que no tiene ni pies ni cabeza, que... son muchas cosas. El hecho de que los propios estudiantes puedan percibir a los orientadores como unos señores que vienen de fuera a pasarles un examen para ver si están bien o mal. Que eso se da de tortazos con lo que nos gustaría que se nos percibiera a las personas que trabajamos en orientación. El disparate que en sí supone la prueba, los motivos ocultos que puedan tener para hacerlo. A nosotros nos parece deplorable que se acuda a nosotros, porque además el papel que se nos atribuye es el papel de repartir papeles. Es decir, si de alguna manera hubieran pensado que nuestro conocimiento psicopedagógico tuviera la más mínima influencia en el desarrollo de la prueba, todavía se podría pensar. Pero somos personas que llevan unos sobres y los reparten y cuidan el examen. De manera que es un despropósito absoluto y en eso sí que como Asociación nos hemos pronunciado con un manifiesto y con una carta.

E: Entonces, en Madrid, en el mismo momento temporal, no está muy claro si porque responda a una misma concepción de algo, toma la decisión de levantar los CAP, de quitar los CAPs y asocia también un cambio de modificar el modelo de orientación de los equipos de sector. ¿Vosotros cuál creéis que es el modelo que la comunidad de Madrid quiere poner nuevo?

V: nosotros creemos que no tiene modelo, y este sí que es un tema que como sabes lo hemos debatido mucho en los últimos meses. Lo que pasa es que tampoco tenemos toda la información. Porque una de las características de este supuesto cambio es que no hay ninguna información, ni un solo papel escrito, no hay ni una sola propuesta de modelo, no hay ni una sola propuesta de unos fundamentos teóricos, ni unos fundamentos prácticos. No hay nada.

E: ¿La AMOP ha sido consultada?

V: No. La AMOP tengo que decir que no fue consultada. Desde luego, cuando saltó todo esto que no tengo ni idea de cuánto tiempo se podía ir gestando, pero la AMOP sí que pidió una entrevista con la dirección general, con alguien de la Comunidad de Madrid, al final se produjo esa entrevista. No fue la entrevista que nosotros habíamos pedido. Habíamos pedido una entrevista con la consejera de educación. Al final fue una entrevista con la directora general de Primaria. Y aquella entrevista fue una entrevista en la que no se puso encima de la mesa prácticamente nada. No nos contaron nada, nosotros expresamos la preocupación por todo, sobre todo por las formas en las que se

habían hecho las cosas, en eso ellos dijeron que ya no había marcha atrás. Yo creo que la entrevista, no sé porque yo no acudí, pero esa entrevista yo creo que se produjo después de que ya se conociera la marcha atrás, y ha sido a principios de este curso. Yo creo que en esa entrevista lo único que se intentó, y en ese sentido también teníamos un poco de miedo, con temporizar con una asociación que es una asociación madrileña que aglutina un buen número de orientadores y que en teoría tiene intereses en este tema. Yo no sé su han llamado a mucha más gente. Fue una entrevista un poco también despropósito, porque nadie sabía muy bien para lo que se iba allí, la directora general que estaba tampoco lo tenía demasiado claro, y entonces ella nos dijo que de momento no había nada y que nos invitaban a que nosotros, por nuestra parte, reflexionáramos, y que iban a promover un debate con todos los sectores implicados...

E: Y ¿entendisteis a partir de esa reunión que la comunidad de Madrid adquiere un cierto compromiso de que cuando ya se sepa exactamente qué pretenden impulsar vais a ser consultados?

V: Bueno, el compromiso no fue tan explícito, no lo fue. Pero bueno, de las buenas palabras sí que se podría entender que antes de dar un paso de esa trascendencia hay algunos interlocutores con los que sí que establecerían algún tipo de contacto. No fue un compromiso tan explícito, entre otras cosas porque la persona que tuvo la reunión, tuvo una actitud que es muy propia de la comunidad de Madrid, parece que nadie sabía muy bien qué estaba pasando ni por qué. NO fue en todo caso el establecimiento de unos plazos, de unos compromisos, no fue una demanda concreta a la asociación como tal, que la demanda podría haber sido denos ustedes un modelo. Luego, habríamos tenido que ver si esa es una demanda que...

E: Bueno, si suponemos, esto que parece que por lo menos la AMOP no tiene conocimiento de que haya un modelo escrito o asumido... si suponemos que parte del modelo parece que va en el debate de que los equipos dejen de ser equipos externos y pasen a un modelo más parecido al que sería un modelo interno, de manera que cada centro de educación infantil y primaria pudiera contar con un orientador. Suponemos que esa es la posición, ¿vuestra posición con respecto a interno –externo cuál es?

V: Con respecto a interno –externo, nosotros no nos hemos pronunciado porque claramente existen puntos de vista diferentes dentro de la asociación. El día que tengamos que hacer un pronunciamiento más explícito, pues probablemente articularemos algún mecanismo para hacerlo. Espero que no tengamos que hacer ese pronunciamiento porque me parece que ese no es el quid de la cuestión. Es decir, la cuestión no es modelo interno-externo. La cuestión es cómo mejorar la orientación, cuáles son los errores que se están cometiendo ahora o cuáles son las cosas que se están haciendo mal o cuáles son las necesidades que hay y ver si desde un modelo externo, funcionando de otra forma, se pueden cubrir algunas de esas deficiencias que hay. O estudiar si desde un modelo interno, cuáles serían las servidumbre que ese nuevo modelo tendría, que son muchas. Y que, desde luego, algunos consideramos que pueden cargarse... porque bueno, luego podemos volver al ejemplo de secundaria, pero que esas servidumbres yo creo que son muchas y podrían cargarse algunos de los aspectos que ahora mismo los modelos externos están garantizando, como una cierta ecuanimidad a la hora de escolarizar a los alumnos, como un criterio mucho más experto a la hora de diagnosticar posibles dificultades y dictaminar la presencia de necesidades educativas especiales, de resistir a las demandas de las direcciones de los centros para que obtener



más recursos sólo lo que quieren es etiquetar a muchísimos más alumnos, no de todos los centros, pero de algunos centros. Entonces yo creo que en la AMOP lo que nos gustaría es poder analizar las debilidades del actual modelo, las fortalezas del actual modelo, y pensar en otro tipo de funcionamiento. Desde luego, con muchos más recursos podrían estar los orientadores cuatro días enteros en cada centro. Entonces, yo creo que habría que poner en la coctelera muchas cosas, yo creo que nosotros... espero que no tengamos que hacer un pronunciamiento de externo-interno. A mí me parece que el pronunciamiento un poco más sensato y más inteligente sería decir un modelo externo funcionaría con estas características y con estas condiciones, y un modelo interno podría funcionar con estas características y con estas condiciones también. Entonces yo no creo que sea una cosa tan maniquea como interno-externo. Creo que los dos modelos tienen ventajas e inconvenientes. Al modelo interno le hemos visto muchos inconvenientes en los institutos de secundaria, muchos, como la falta de debate, la falta de personas afines a nosotros con las que podamos discutir determinados casos, determinadas tareas. Eso en un modelo externo se puede hacer. Hay un montón de profesionales que tienen intereses, formación y además una obligación de trabajo compartido y que nosotros no podemos en un modelo interno. Insisto, yo creo que un modelo externo es mucho más independiente que el interno. Probablemente el interno, a su vez, permita llegar un poco más a aspectos de carácter psicopedagógico, hacer más intervenciones. También es un poco quimérico. Yo creo que incluso desde el modelo interno hemos sabido muchos que llegar a lo que verdaderamente nos gustaría llegar no se garantiza simplemente porque estemos dentro de los centros. Porque dentro de los centros también existen barreras para llegar a esas cosas y, como te decía al principio de la entrevista, si realmente esas cosas no se consideran un imperativo dentro del sistema educativo, no llegaremos ni desde dentro ni desde fuera. Porque los equipos docentes, los jefes de estudio, los directores de los centros no están empeñados en hacer proyectos interesantes de su centro, en modificar la metodología, en entrar de verdad a producir una transformación que me parece que es absolutamente inexorable en este sistema educativo. Mientras eso no ocurra, da igual estar dentro que fuera. No da igual. Seguramente desde dentro podemos empeñarnos un poco más, promover un poco más esos cambios. Pero si una persona está cuatro días en el centro seguro que puede hacer lo mismo que en cinco.

E: Claro, o sea que la idea sería que...cuatro días, pero seguir perteneciendo a una estructura de equipo, ¿no?

V: Sí.

E: Pero entonces eso habría que proponerlo también para secundaria

V: Probablemente.

E: Porque las reuniones –se me ha olvidado antes preguntarte- en las reuniones de DO por sector en secundaria no funciona esa función.

V: Ni muchísimo menos. Esto iba a decir, quizás te he contestado demasiado rápido. Yo no estoy seguro de que necesariamente el modelo de secundaria sea malo. Yo no creo que... pues ahora en vez de poner a los orientadores de primaria en los centros, xxx a los de secundaria a un equipo de orientadores de secundaria. No lo tengo claro. Lo que sí tengo claro es que la coordinación con otros orientadores cercanos, con orientadores de

la zona para compartir, para hacer esas tareas que encima la Ley nos retribuye, de generar conocimiento, de generar... esa no se cumple de ninguna de las maneras en secundaria

E: Ni siquiera cuando ha habido más reuniones. Hay momentos en los que parecía que...

V: Cuando ha habido esos momentos, un poquito más. Cuando la Comunidad de Madrid no tiene ningún empeño porque esas tareas se hagan, incluso le parecía una pérdida de tiempo, incluso nos ha obligado a hacerlo fuera de horario, incluso muchos orientadores de secundaria nos hemos reunido con compañeros orientadores de secundaria fuera de nuestros horarios, fuera de los cauces estructurales de comunicación, parece que no hay una voluntad de que verdaderamente haya una coordinación y una sinergia y un hacer juntos entre los orientadores. Yo creo que ellos se conforman con ese modelo. Entonces, no sé si el modelo es sacar a los orientadores de secundaria de los centros para meterlos en un equipo. En todo caso, lo que tendríamos que aprender del modelo de primaria es una mayor posibilidad de compartir con profesionales de nuestro, con conocimientos parecidos a los nuestros. Y quizás, no sé si unas mayores cuotas de independencia que nos podría garantizar un servicio externo en algunas cosas. Yo creo que ahí las situaciones son tan variopintas que es que sería imposible decir eso. Yo creo que habría que ver las fortalezas y debilidades de ambas cosas y luego ver. Tampoco me parece impensable ni tan disfuncional, o sea que no estoy de acuerdo contigo que si se hace en primaria abría que hacerlo en secundaria. Porque a veces la historia también marca o son cosas que dan la vuelta a una determinada cosa, a lo mejor es contraproducente. No tiene porque haber un modelo único, no tengo tan claro... yo lo decía al principio, me parece que as etapas, en función de las necesidades de los alumnos, del tipo de centro, pueden generar demandas diversas y los modelos de intervención pueden ser un poco distintos. No creo que tenga que haber un modelo unificado y creo que ahí estamos de acuerdo también en la AMOP. No tiene que haber una uniformidad absoluta en los modelos de intervención en infantil, en primaria y en secundaria. Por lo tanto, tampoco sería impensable ni creo que haya sido tan disfuncional hasta el momento, que en primaria haya habido unos equipos de sector, por lo que antes te decía, porque el proceso de escolarización en primaria y en infantil s muchísimo más potente. Y en secundaria, que ese proceso ya prácticamente no se da. O se da ya de una manera muchísimo menos intensa, puede haber un modelo mucho más interno. Y además por mil cosas que ya sabes, porque en los centros de secundaria son macrocentros, son mucho más grandes, donde puede tener mucho más sentido que una persona esté incorporada ahí, y sin embargo hay centros de primaria con menos alumnos, se puede atender de otra manera. En fin, habría que entrar en muchísimos detalles, pero en concreto lo que quiero decir es que no necesariamente tiene que haber un modelo unificado. Desde mi punto y desde nuestro punto de vista. Porque eso sí que lo podemos compartir

E: Si las posibles xxx de un modelo interno en primaria fuera precisamente, hasta donde te he entendido, por el exceso de presión que se puede hacer desde el centro para que se dictaminen muchos alumnos para tener más recursos. Si se dejaran las visiones de escolarización a un servicio de sector, ¿La AMOP tiene alguna opinión sobre que pudieran existir orientadores dentro de los centros de primaria y además servicios de sector?

V: Completamente de acuerdo, dentro de un orden. Porque si lo que se pretende es un macro centro asociado probablemente a la dirección provincial y que atienda a una población tan gigantesca como puede ser toda la zona sur de la comunidad de Madrid, con poblaciones de 200.000 habitantes, pues me parece que no. Si de lo que se habla es de mantener equipos de sector en cada uno de los sectores que tradicionalmente estamos considerando ahora, no considerar un nuevo sector la zona sur, sino considerar un sector Leganés, y otro sector Móstoles y otro Alcobendas y otro Alcalá de Henares. Entonces el hecho de que pudiera haber una doble vía, no me sale la palabra, una doble red. Una red externa que garantizara algunas cosas y una red de orientadores internos en los centros, de acuerdo. Yo creo que ese sería un modelo. Yo creo que económicamente es un poco impensable, pero sí que me parece que sería una cosa con la que yo estaría de acuerdo. Porque yo creo que dentro de la AMOP –insisto, porque forma parte de lo mismo- vemos las ventajas de los modelos internos y vemos las ventajas de los externos. Entonces sería absurdo pensar que desde la AMOP nos negáramos a que hubiera orientadores en los centros. Pues fantástico. Los hay en secundaria, podría haberlos en primaria. Y seguro que cubren algunas cosas con mucha eficacia. También vemos desde las AMOP que existe un modelo ahora mismo sectorial que cubre algunas cosas que desde luego en secundaria no se están cubriendo de la misma manera. Algunas porque están vinculadas a las etapas, como la escolarización. Pero hay otras que es el pensamiento que se genera dentro de los equipos, el conocimiento del propio sector que en secundaria no se da. En secundaria ¿quién conoce el sector? Nadie. Yo conozco mi instituto. Entonces nadie conoce el sector. Si yo tengo que proponer un cambio de escolarización para un alumno, yo no puedo hacerlo. A no ser que tenga algún amiguete en otro instituto de secundaria. No existe la idea de sector, por tanto, a lo mejor podría haber una estructura doble de equipos de sector, que fueran incluso para las tres etapas. Y entonces secundaria ganaría también con esa otra nueva estructura, que permitiría algunas cosas que ahora no existen: compensar procesos de escolarización, unificar lo que todos los institutos estamos intentando hacer, en una misma zona siete programas de compensación externa, hechos cada uno de su padre y de su madre. Sin ninguna coordinación, y a lo mejor desde un sitio externo se podrían coordinar esas acciones. Porque ahora mismo no existen prácticamente las direcciones provinciales, sino que reúnen aproximadamente cinco o seis reuniones al año los orientadores. Se ha quedado en eso, cuando llegamos a tener... yo creo que desde luego reuniones quincenales, prácticamente. Y nos hemos quedado en seis o siete reuniones al año. Se suprimieron también algunas actividades de coordinación más grandes que hacíamos en Aranjuez, porque yo creo que efectivamente consideran que podemos ser enemigos tantos orientadores juntos. Y se suprimieron muchas de esas actividades. Se han mantenido otras, o sea no todas se han suprimido. Pero mucho menos de reflexión y de debate, y entonces nos convocan a los orientadores para contarnos cosas sobre empleo, sobre cuándo se publica el libro de orientación en la comunidad de Madrid. Pero realmente no se potencian tampoco jornadas de reflexión, de debate entre la comunidad y entre los orientadores. Igual me he desviado un poco.

E: No. Sobre lo que pasa actualmente en Madrid ¿quieres decir algo más?

V: Yo creo que, porque hemos pasado a hablar de interno-externo. A mí me parece que lo que pasa en Madrid, lo primero que claramente tenemos que decir como asociación es que no sabemos lo que pasa. Es decir, lo primero que está pasando en Madrid. Me preguntas qué te parecen los cambios, no sé. Porque han sido rumores, han sido cosas escritas en una página web de directores, han sido alguien que ha oído decir algo en no

sé qué sitio. Es decir, lo primero que yo creo que como asociación tenemos que denunciar es que si verdaderamente se va a producir un cambio, como tú decías antes, creo que es importante desde luego consultar con personas o con entidades que tienen que ver. Pero luego que, incluso aunque no lo hicieran, porque la administración educativa es muy libre de tomar decisiones no consensuadas ni consultadas, pero en todo caso lo que tendría que poner encima de la mesa es un nuevo modelo, si quiere un nuevo modelo, explicando cuáles son sus supuestos teóricos, incluso sus supuestos prácticos, sus supuestos económicos, sus supuestos estructurales. Es insostenible un sistema... y por supuesto, después de los supuestos, explicar en qué consiste. Porque ahora mismo no podemos pronunciarlos porque no existe nada. Y también querría añadir que yo creo que no existe nada porque realmente no hay nada. A mí me parece que el movimiento táctico de la comunidad de Madrid ha respondido fundamentalmente a una demanda de los directores, a una promesa que se les hizo a los directores por parte de la consejera de educación en una reunión con 1000 directores de primaria. Y entonces allí, en ese sitio, parece que sería políticamente rentable el decir que les subían el sueldo y que además iban a poner un orientador en cada centro. Y que, por tanto, deshacían los equipos. No sé si lo dijo así, pero se derivaba de ello. Entonces yo creo que fue una medida probablemente política, y no una medida técnica de ninguna manera.

E: ¿Y por qué crees que..? Me parece que la palabra que ellos usan es prorrogar la decisión un año ¿Por qué crees que se echó para atrás esa decisión?

V: Yo creo que, en primer lugar, porque supongo que habrá alguna persona sensata en la Comunidad de Madrid que ha dicho “pero vamos a ver, si para hacer este cambio no tenemos ningún modelo”. No es presentable. En segundo lugar porque yo creo que las formas que se habían adoptado eran incluso jurídicamente cuestionables. Decir en el mes de junio que el 1 de Septiembre personas que tienen una plaza definitiva -yo no soy un gran experto en cuestiones de funcionariado- pero unas personas que tienen una plaza definitiva en un determinado lugar de trabajo, con unas condiciones de trabajo, una modificación radical de sus condiciones de trabajo a mí me parece que tiene que tener algún problema legal. Sí sabemos que en el sistema educativo se pueden suprimir plazas y se pueden asignar personas a otro sitio. Pero no sé si una supresión masiva de plazas, que implica cambios en las condiciones de trabajo, en muchísimas cosas... Probablemente también porque era inviable seguramente en tres meses, en los meses de verano, el provocar un cambio tan importante, porque tenían que sacar seguramente nuevas instrucciones, eso se le iba con lo primero. Que como yo creo que era una cosa que no era meditada, decir “bueno, pero es que esto lo tendremos que regular de alguna manera” y de repente vieron que no. Y fundamentalmente porque creo que se produjo una oposición tan enorme por parte de los equipos, por parte de los orientadores, porque hubo muchas personas que trabajábamos en secundaria hemos participado de esas protestas. De esas protestas que eran en la forma, en el fondo y un poco en todo. No se trata de que estemos en contra de un cambio de modelo, no se trata de que estemos en contra de una mejora del modelo. Se trata de que estamos en contra de que las cosas se hagan de esa forma en la que se han hecho. Entonces a partir de ahora habría que empezar a pensar ¿por qué pienso que han hecho una prórroga? Porque yo creo que lo están pensando un poco mejor. Eso es lo que yo creo. Y porque además es insostenible. Desde el punto de vista jurídico seguro que habrían tenido muchísimas dificultades. Creo yo. Otros piensan que esas cosas les dan igual

E: ¿Conocéis los recursos que se pusieron de hecho contra esa decisión?

V: Bueno, no conocemos al detalle los recursos, porque sabemos... Incluso como asociación intentamos, creo que tenemos buenos contactos con algunos sindicatos y hemos estado trabajando con ellos. Entonces yo creo que como asociación sabemos que al Cesar lo que es del Cesar. Es decir, que nosotros pretendemos ser más una asociación de reflexión, de poder organizar algunas actividades formativas, de que podamos ser un referente para algunos orientadores que quieren pensar en algunas cosas, que pueda ser también un cauce de participación. Pero no somos unos sindicatos ni tenemos unos servicios jurídicos. Entonces, sabemos porque hemos estado en contacto con algunos sindicatos. Yo por lo menos la letra pequeña no la conozco

E: ¿Conocéis la posición de las asociaciones de padres a este respecto?

V: Bueno la FAPA Giner de los Ríos estuvo comprometidísima desde el principio con las propias reivindicaciones de los equipos. Como sabes esa FAPA además, en los últimos meses hubo un acoso y derribo por parte de la Comunidad de Madrid. Seguimos en contacto con... Hay un componente muy importante, aunque yo hable como una asociación de orientadores, hay un componente muy importante de esta reacción de los equipos, es que ha habido un componente muy espontáneo. Lógicamente la gente es espontánea cuando le tocas sus condiciones de trabajo. Fue muy espontáneo, muy asambleario, los orientadores se han estructurado y se han organizado un poco al margen, aunque siempre hemos estado presentes, tanto la AMOP como asociación como los sindicatos pero yo creo que han sido capaces, lo que yo creo que es muy loable, de organizarse como colectivo, de establecer prioridades, de tener voz propia. Y en ese sentido, la FAPA Gines de los Ríos está apoyando a muchas asociaciones de personas con discapacidad. Desde luego ellos incondicional, pero aún así los orientadores lo que están es recibiendo apoyos, pero ciertamente y creo que esa contestación la están canalizando ellos y yo digo ellos porque yo ahora estoy un poco fuera de ese ámbito. Pero yo creo que la están canalizando ellos y eso es bueno, incluso como asociación que yo creo que siempre hemos ofrecido la asociación como un posible cauce. Se ha constituido una comisión, una gestora y se está organizando así. las asociaciones de padres, yo no conozco todas. Yo no sé qué opinara luego asociaciones en concreto, incluso confederaciones como la CONCAPA o la CEAPA. No hemos tenido un pronunciamiento explícito de eso. Los orientadores han intentado también llegar a las familias, y hacerles llegar con que perderían algunas cosas. A lo mejor ganarían otras, pero perderían algunas cosas.

E: Bueno, la última pregunta es ¿Tú crees que mejora la orientación el hecho de que existan asociaciones profesionales como la vuestra?

V: Caray. Hombre, yo creo que sí. Yo no sé si se ha apreciado una mejora directa en las tareas de orientación cotidianas. También tenemos que decir que nuestra asociación tiene también muchas limitaciones. Es decir, a mi me parece que en general sí. Yo creo que el trabajo de los profesionales con que existan asociaciones profesionales, que en este caso es un poco distinto de lo que sería un colegio profesional, ya que nosotros no tratamos aspectos tan laborales. Pero yo creo que sí, que contribuir a la reflexión... la reflexión es muy difícil hacerla en solitario. Por otra parte, yo creo que hay una estructura lógica de reflexión, a la que tú perteneces y yo también ahora, que es muy lógica y que son las Universidades y que son los centros de estudios superiores donde

las personas expertas en determinadas cosas... Pero creo que esa reflexión se produce en unos determinados planos. Entonces a mí me parece que el hecho de que existan asociaciones profesionales, asociaciones puras de personas, de trabajadores que están trabajando en eso yo creo que sí que tiene que contribuir a una mejora. Porque el plano en el que se puede reflexionar en esos sitios yo creo que es un plano distinto del de la Universidad o los sindicatos o del de un colegio profesional. El problema es que siempre estamos muy limitados, y en mi caso como asociación yo creo que estamos muy limitados también de recursos humanos, personales y de posibilidades de hacer cosas. Cuando organizamos actividades formativas, la gente lo agradece de verdad, se lleva algunas ideas que también están fuera de las propias estructuras de poder, que no son actividades que organiza la Administración sino que son actividades que...

E: ¿Y crees que la AMOP podría ser una institución que planteara un modelo de orientación?

V: En las condiciones que ahora mismo tiene la asociación, difícilmente. Porque este país, y es lo que iba a terminar diciendo ahora, me parece que el tema del asociacionismo nosotros lo tenemos fatal. Entonces hay una asociación profesional y en ella hay más de 150 orientadores, pero verdaderamente no hay una participación activa de todas esas personas. Entonces lo que pudiera hacer una pequeña élite o un pequeño grupo reducido, por ejemplo la Junta Directiva de la asociación, pues prácticamente muchas de las personas pertenecen también a Universidades, se puede hacer también desde otros ámbitos. Lo ideal, la AMOP podría hacerlo si verdaderamente tuviéramos una participación de las personas, de los asociados, si fuéramos un cauce de verdad de bate y de participación

E: Pero entonces la AMOP no tiene en este momento como objetivo aprovechar esta situación en la que parece que se está pensando sobre la orientación, con más o menos fundamento, para presentar el modelo que ella cree que debería ser el modelo de orientación de la Comunidad de Madrid?

V: NO, nosotros no estamos debatiendo ahora ningún modelo. Porque, por otra parte, también me parece que podía ser una cosa un poco tramposa. Nosotros no estamos ahora mismo con el objetivo de pensar desde la asociación en un modelo y proporcionárselo a la comunidad de Madrid. No estamos haciendo eso. No te digo que dentro de unos meses no nos podamos plantear eso como objetivo, pero en este momento no tenemos ese objetivo.

E: ¿Pero no lo tenéis porque no tenéis las condiciones como me decías, o porque no creéis que deba ser una tarea?

V: yo creo que básicamente no lo tenemos porque no tenemos las condiciones. Yo creo que sería una tarea importante y sería una tarea interesantísima que como asociación fuéramos capaces de generar un modelo y de poder proponerlo y debatirlo. No sé si proporcionárselo directamente a la comunidad de Madrid como tal, sino ....

E: Entonces, a pesar de estar en una federación de asociaciones de orientación como estáis o confederación, no sé cómo se llama. Confederación. El otro día hablaba esta persona con la Ministra en la radio, ¿no creéis que tengáis ni tiempo ni condiciones para

tener una visión global de los otros modelos que hay en otros sitios y poder pensar desde ese análisis cuál sería el que vosotros propondrías?

V: Yo creo que no. Como confederación las situaciones son tan variopintas que desde luego, como confederación no creo que haya un propósito de establecer un modelo de orientación

E: Pero que tampoco xxxx o aumenta la perspectiva?

V: Nos aumenta el conocimiento de lo que está ocurriendo en otras Comunidades autónomas. De hecho, tenemos contacto con algunas asociaciones de otras CCAA, un contacto muy intenso, como sabes. Y conocemos otros modelos, y creo que tenemos un cuerpo de conocimiento... Vuelvo a decirte lo de antes, creo que nosotros ahora mismo no tenemos como objetivo, porque no tenemos la posibilidad de generar desde la asociación un modelo que pudiéramos presentar ahora mismo a la comunidad de Madrid como un modelo propio de Madrid. Yo creo que lo que nos aporta la confederación es un conocimiento bastante profundo a través de los Congresos que se hacen y de los contactos que nosotros tenemos con las otras asociaciones, un conocimiento de lo que está pasando en otras CCAA. Entonces, sí que tenemos un cuerpo de conocimientos que desde luego debería ser aprovechable de alguna manera.

E: Y en ese conocimiento que tenéis de lo que está pasando en otras CCAA ¿no hay algún modelo que os parezca mejor?

V: Yo creo que todavía como asociación no nos hemos pronunciado sobre si hay algún modelo que nos parece mejor. Yo creo que hay características de algunos modelos que nos dan mucha envidia, que los hemos valorado como muy positivas, es decir, las características del modelo de Castilla la Mancha en la medida en que ha supuesto un enorme incremento de los recursos, por ejemplo, que ha ido asociado al cambio de modelo, pues nos parece que es muy positivo el que haya habido ese incremento de los recursos. Conocemos otros modelos de CCAA que per se ya tenían muchos recursos. Entonces esas cosas pues nos llevan a pensar que con más recursos se podría hacer mejor. Pero que haya ahora mismo un modelo que nosotros podemos suscribir al 100%, yo pienso que no. O por lo menos no hemos debatido en ese sentido

E: ¿Del modelo de Castilla la Mancha lo que os gusta es el aumento de recursos?

V: Es una de las cosas más positivas del modelo. Yo creo que como asociación tampoco nos hemos pronunciado sobre si ese modelo... tampoco conocemos todos los detalles del modelo, por lo menos todas las personas de la asociación no la conocen. Alguna persona la puede conocer, pero no nos hemos pronunciado sobre que sea un modelo positivo. Creo que tiene algunas dificultades también por lo que conozco. Está muy descuidada la atención temprana, no lo tienen absoluto resuelto, tienen algunos problemas también ese modelo. Y son problemas que habría que...

E: Y cuando dices que sí que hay alguna comunidad que siempre ha sido muy envidiable porque tenía muchos recursos, te refieres...

V: bueno, la comunidad Vasca, por lo menos lo que nos han transmitido en algunos encuentros que hemos tenido en el País Vasco, en Navarra, es que existen muchos

recursos dedicados a la orientación, recursos formativos, recursos personales, posibilidades de reciclaje de las personas que trabajan en servicios de orientación, posibilidades de formación incluso dentro del tiempo de trabajo... Y eso creo que sí que lo garantizan algunas comunidades

E: ¿Y sobre el modelo catalán tenéis alguna opinión?

V: No. El modelo catalán, bueno yo no lo conozco en detalle tampoco, las cosas que nos ha contado xxx ...

E: Pero no es un modelo que desde la AMOP...

V: Yo, si lo tenemos que hablar como AMOP, yo creo que la AMOP no nos hemos pronunciado sobre la bondad o maldad de algún modelo de una manera global. Para decir este sería el modelo a imitar. Yo creo que como AMOP esa reflexión no la tenemos hecha. De lo que conocemos de otros modelos, hay cosas que nos gustan y cosas que no. Y hay cosas que creemos que están mal resueltas y cosas que creemos que se han resuelto bien. Entonces no hemos hecho la reflexión de decir “este sería el modelo al que tendríamos que ir”, si esa es la pregunta, no lo hemos hecho.

E: Pues muy bien. ¿Quieres decir algo más?

V: No. Que muchas gracias.

E: Encantada.



## ENTREVISTA CON EL REPRESENTANTE DE LA FAPA GINER DE LOS RÍOS

### E: Entrevistadora B: Entrevistado

E: Mira, a mí me interesaría que en un primer momento me dieras una opinión global sobre la orientación y luego te voy a ir preguntando de manera más pormenorizada de etapas distintas, aspectos distintos... pero si tuvieras que decirme cómo crees que funciona la orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Madrid... ¿qué me dirías?

B: Pues te diría que tiene muchas lagunas en general. Eh... los centros educativos han cambiado mucho; sin embargo, los equipos de orientación y la forma de hacer orientación en los centros, especialmente en Secundaria está muy lejos de las necesidades actuales.

E: Ahá. Bien. Tú tienes la perspectiva, porque sé que llevas tiempo en esto, desde que se puso en marcha la LOGSE, que ya estamos hablando de unos cuantos años, hasta ahora. El modelo que Madrid tiene de momento puesto en marcha, es el modelo de la LOGSE. Tú crees que desde el 90, por tanto, 90, 91, que empezó a aplicarse la reforma, ¿hemos ido a mejor o a peor?

B: Bueno, yo no te puedo dar tanta visión. Pero quizás más que ir a mejor o a peor, no ha sufrido una evolución que debería haber sufrido.

E: Porque crees que debería, por los años que llevamos, algo tendría que haberse modificado.

B: Tendrían que haberse modificado varias cuestiones. Por ejemplo, ¿no? Ya que entramos en etapas, en educación Primaria se ha sufrido un recorte en cuanto al volumen de recursos humanos. En los centros educativos se han perdido muchas horas de orientación y se atiende prácticamente a lo imprescindible.

E: Este dato que me das de que se han perdido horas, ¿en dónde lo basas?

B: Los centros educativos de primaria, en muchos de ellos antes tenían un orientador, de alguna manera, por centro...

E: Eso lo quitó la LOGSE...

B: Ya, pero...

E: Ya, por eso te digo, que es anterior... o sea, tú te refieres al programa experimental donde había orientadores...

B: No, no, qué va... EL recorte que han sufrido los equipos de orientación no tiene más de 3 o 4 años

E: ¿Pero me hablas de equipos o de orientadores en los centros?

B: En los centros, en los centros de primaria. Y no hace más de 3 o 4 años, ahí los centros se han visto las horas a la mitad o incluso algo menos.

E: Pero te refieres a las horas que le dedican...

B: A las horas que están...

E: desde el equipo al centro...

B: A las horas que está el orientador en el centro, el orientador que va al centro.

E: que es de equipo... tú sabes que en secundaria es del centro.

B: Eso es...

E: Ah, estás hablando...

B: El orientador que va a los centros, el tiempo dedicado en los centros...

E: es menor...

B: Ha bajado considerablemente.

E: ¿Eso lo tenéis escrito en algún sitio, tenéis una estadística en la que yo me pueda referir?

B: No, no sé si podemos rescatar a lo mejor alguna nota sobre orientación, pero si te refieres a estadísticas porcentuales de pérdidas de... no...

E: Sí, si esta afirmación yo la pudiera refrendar con algún dato que tengáis en algún sitio...

B: No, no... No sé, tendríamos que intentar hacer memoria a ver si tenemos algún escrito...

E: Pero bueno, vuestra percepción es que ha bajado.

B: Sí, la percepción es que se han disminuido el número de horas de atención en los centros. Eh... la mayor parte de los orientadores en los centros de primaria, evidentemente, plantean su forma de actuación dentro del marco establecido y esto se incluye en la PGA y en la memoria, pero plantean en el momento de diagnosticar a un alumno que va a ser atendido por...

E: necesidades educativas...

B: desde el punto de vista de orientación, por nee, unas pautas de la familia, y una forma de funcionar que no suele sufrir revisiones hasta que abandona el centro para pasar a otra etapa o hasta que cambia de centro y a lo mejor otro equipo de orientación recibe un expediente de traslado y entonces decide revisarlo. Pero una de las grandes, una de las peticiones mayoritarias de los padres en primaria es que en el intervalo de toda la etapa, de todo lo que es la educación primaria debería de haber momentos puntuales en los que ese diagnóstico y esas pautas de comportamiento se revisaran y se modificaran. Porque las pautas que tú pones a un niño de primer ciclo no tienen nada que ver...

E: con un preadolescente del tercer ciclo.

B: Exacto, con un tercer ciclo. Y las familias muchas veces se encuentran perdidas. Porque la forma de... o las pautas que les dieron en el primer ciclo, pues no les sirven para las necesidades de sus hijos. Entonces, desde ese punto de vista, los recursos humanos deberían de aumentar para poder hacer diagnósticos con más frecuencia, revisar el diagnóstico, ver en qué estado está. Porque otra de las cosas que sucede mucho en Primaria es que los orientadores no suelen tener tiempo para reunirse con las familias. Entonces claro, ven a los alumnos, mandan informes a las familias, mandan informes globales al centro, pero no suelen tener reuniones periódicas a las familias, porque no tiempo posibilidad real, no tienen tiempo. Entonces esa es una necesidad. Y en Secundaria, el problema es que la orientación está pensada básicamente para otra cosa. Es un concepto completamente diferente. Está más encauzado a la orientación futura, laboral y profesional del alumnado. Es decir, que este chico o esta chica pues estarían mejor encauzados si hacen un ciclo formativo, si va a Bachillerato o va a hacer Formación Profesional, es decir, se le encauza en cuanto a sus capacidades, teóricas capacidades personales, dejando más de lado la orientación que se hace en Primaria. Hay un cambio sustancial. Y también la falta de coordinación, también bastante preocupante, entre ambos ciclos, entre ambas etapas. Primara y Secundaria, aun perteneciendo teóricamente al mismo funcionamiento y al mismo tal, no tienen una coordinación real.

E: A ver, entonces si te he entendido bien, ya entrando... entiendo que estas observaciones te llevarían... se pueden formular también en términos de demanda, es decir, que desde vuestro punto de vista necesitaríamos, en Primaria, más recursos humanos para que lleven a cabo la tarea, y mayor atención a lo que es revisión de un diagnóstico que se hace al comienzo de la escolarización y que debería...

B: y que debería revisarse.

E: Y eso es lo que más os llama la atención en Primaria. Y en Secundaria sería la idea de que quizá se presta excesiva atención exclusivamente académico-profesional...

B: A la orientación futura del alumno

E: Sí...

B: Más que a las necesidades de orientación durante el proceso de secundaria

E: Vale. Eh... de infantil. Los EATs. Tenéis alguna...

B: No, allí funcionan bien. Esa es la mejor etapa en orientación. En eso coincidimos todos.

E: Sí, todo el mundo coincide en que los EATs son los que mejor funcionan. Bien... por tanto tú me decías, aunque hubiera podido ser bueno... No sé si... ¿el modelo de la LOGSE te parecía adecuado en su teoría?

B: Sí, lo que pasa es que ha cambiado mucho las cosas

E: Por eso sí, incluso si podíais valorar que sí, que el modelo en su origen fue un modelo con el cual se podía sintonizar, lo que me cuentas es que 20 años después, el que no hayamos cambiado ni repensado el modelo es algo que no... que en sí mismo ya es un indicador negativo.

B: Es un indicador negativo. Porque los centros han cambiado mucho, las necesidades de los alumnos han cambiado mucho, existe una excesiva utilización del término necesidades educativas especiales, no todo el mundo que está dentro de ese epígrafe debería estar...

E: Ponme un ejemplo de alguien que no debería estar...

B: Pues por ejemplo, en muchos centros en cuanto que reciben un alumnado de origen extranjero o de una determinada etnia, pues ya de por sí tiene que ser o es prácticamente un alumnado que casi casi va añadida la etiqueta de nee. Un alumno de etnia gitana, por el hecho de ser de etnia gitana, no tendría por qué estar catalogado como tal. Otra cosa es que después tenga esas necesidades o no. Un alumno de origen extranjero, normalmente no tendría por qué llevar la etiqueta ya añadida... es decir, estamos utilizando falsamente los términos...

E: La etiqueta... Vale. Vamos a ver, volveré sobre esto, pero desde otra mirada, que tiene que ver con: ¿vosotros tenéis conocimiento de que la Comunidad de Madrid esté pensando cambiar el modelo de orientación?

B: Sí, claro. Nos hemos opuesto al planteamiento que hacía.

E: ¿Y habéis tenido conocimiento de ese modelo por información de la Comunidad?

B: No. La Comunidad de Madrid es absolutamente opaca en las informaciones que traslada. Nosotros lo hemos tenido a través del Consejo Escolar, de la Comunidad de Madrid, con los decretos que se planteaban, las órdenes que se planteaban... y también un poco por lo que los Equipos Orientación estaban notando y han trasladado a la opinión pública. La cuestión es la siguiente: nosotros no estamos de acuerdo con el anuncio de la Consejería de Educación en el sentido de llevar a los orientadores a los centros y dismantelar a los Equipos. Es una reivindicación de los padres aumentar la presencia en los centros. Pero eso no se debe confundir con eliminar los Equipos de Zona, multidisciplinarios, y llevar esos Equipos a los centros, dismantelando la red, que son dos cosas diferentes.

E: ¿Qué cosas crees que debería hacer la Consejería?

B: Potenciar los Equipos. Porque los equipos multidisciplinarios funcionan bien, y permiten tener una lejanía respecto de las tendencias del centro en cuestión. Los centros, a la hora de escolarizar, pueden tener y de hecho algunos tienen, la tendencia a evitar a determinado tipo de alumnos. O de catalogarlos de necesidades educativas especiales con cierta facilidad por aquello de cubrir las cuotas de este tipo de alumnado y recibir los recursos de este tipo de alumnado. Entonces, si eso está mano del equipo directivo,

el equipo directivo le va a dar las directrices al orientador del centro en el formato en el que “tú me tienes que diagnosticar así, así y así”, el diagnóstico de unos centros no va a ser igual al de otros, y al final en algunos casos se va a poder hacer, digamos, una trampa en el proceso del diagnóstico, ¿no? Mientras que si se mantienen los equipos multidisciplinares eso es mucho más difícil. De hecho, se trata de dismantelar, a petición de determinados sectores, porque el proceso de escolarización, quizá es uno de los garantes de que ese proceso de escolarización se pueda hacer de forma más adecuada, son precisamente estos equipos, lo cual les convierte en un instrumento que hay que intentar derribar si queremos tener un proceso de escolarización sesgado, como pretenden algunos. Entonces por eso están en el filo de la navaja. Y eso hay que entenderlo. Es decir, el proceso de escolarización será mucho más equilibrado y mucho más justo en cuanto a la configuración interna de todos los centros de una misma zona si los equipos de orientación de zona funcionan y funcionan bien.

E: Ya. De acuerdo. Cuando decías que hay, que esto obedece a una determinada demanda, mi pregunta es: ¿Por qué crees que la Comunidad de Madrid propuso esa medida, aunque ahora la haya parado?

B: A ver, la demanda de que vayan a los centros los orientadores y se le... bueno, tanto que se dismantelen los equipos no, pero sí que vayan a los centros y dependan de los equipos directivos, es una reivindicación en parte de los propios directores. Lo han pedido los directores de Primaria, en líneas generales, se lo han pedido a la Consejería.

E: Vosotros tenéis conocimiento de eso...

B: Sí, sí, ellos lo han pedido. Y además, seguramente, si les entrevistas no te lo van a negar, o sea, es una de sus reivindicaciones. La cuestión es... Nosotros lo que les hemos dicho es que está bien, lo que te decía antes, que vayan más a los centros...

E: Cuando me dices les habéis dicho, ¿es que habéis tenido una reunión oficial con ellos?

B: Con los directores, sí...

E: Ah, con los directores, no con la Comunidad de Madrid...

B: No, con la Comunidad de Madrid no...

E: ¿Con los directores, con qué estructura?

B: Pues los tienes o bien a través de sus representantes sindicales en los sindicatos o a través de las juntas de directores.

E: Vale, o sea, que habéis tenido contacto a través de esas dos estructuras con los directores. Vale, vosotros les habéis dicho entonces...

B: Que nosotros no compartimos su demanda de que sean personas dependientes de los equipos directivos. O sea, nosotros tenemos claro que tienen que tener más presencia en los centros, que deben de ser más sensibles a las necesidades a los centros y no ser, digamos, blanco o negro, siempre para todos, es decir, que hay que ver un poco la necesidad real del centro, que nos consta que lo hacen, pero con la escasez de medios poco pueden maniobrar, pero no pueden ser personas aisladas que no puedan poner en común con el resto del equipo lo que les pasa en este o en aquél centro, y además que sus decisiones no sean decisiones de alguna manera colegiadas. Porque la decisión colegiada defiende al individuo, la decisión individual no le defiende. Entonces estarían un poco en manos de los equipos directivos por un lado y de la administración por el otro. Entonces, sin necesidad de tener estructuras que dificulten el trabajo ni de los equipos directivos ni de la Consejería sí que tiene que haber estructuras un poco autónomas que regulen un poco esos procesos, o que ayuden a que esos procesos se regulen.

E: Ya... ya... Eh, te preguntaré más cosas sobre esto, pero por no perder el hilo. Me has dicho esto porque yo te he preguntado cuáles creías tú que eran las razones por las cuales...

B: Bueno, la Consejería...

E: Entonces me has dicho: los directores lo piden. ¿Tú crees que es por eso por lo que la comunidad lo hace...?

B: No, la Consejería tiene claro que no le interesan los equipos de orientación multidisciplinares que de alguna manera diagnostiquen y tengan presencia en las comisiones de escolarización. Lo que la Consejería de Educación busca es un proceso de escolarización en el que solamente los titulares de los centros, y en el caso de los públicos los equipos directivos, decidan qué alumnos entran en qué centros.

E: Y eso es una cosa que vosotros interpretáis o tenéis algún dato...

B: No, es el mensaje abierto de la Consejería de Educación en cuanto a la libertad de elección de centro. El mensaje es: Si un padre decide ir a un centro, no puede haber nada que le impida ir a ese centro, y el proceso de escolarización se lo impide en determinadas circunstancias, ¿por qué? Porque hay un número de plazas que hay que reservar, hay una serie de cuestiones que ya, con la nueva ley también desaparecen en gran medida, pero bueno.

E: Vosotros entonces atribuísteis la causa a un intento de reforzar la escolarización sin trabas que equilibran la red...

B: Sesgada y clasista

E: Sesgado y clasista, muy bien. Vale. Entonces, volvemos un poco a lo que entiendo que proponéis, y lo quiero entender bien. Vosotros propondríais, por vuestra parte... ¿la Comunidad de Madrid os ha dicho si os va a consultar? Porque claro, la Comunidad de Madrid saca esta norma...

B: La Comunidad de Madrid no consulta a nadie.

E: Claro, no consulta a nadie. Pero quiero decir, por ejemplo, cuando tomó la decisión de centrar los CAPs y llevarse los equipos, parecía irreversible, la respuesta de la que ahora hablaremos lo paró, y dijo que iba a consultar. Yo quiero comprobar que a pesar de que en ese momento dijo que la decisión se tomaría con más calma, no os ha llamado.

B: No.

E: Por ejemplo, se ha reunido con la AMOP, no sé si lo sabes, con la Asociación de Orientación Madrileña...

B: Sí, no le quedaba más remedio.

E: Bueno, no le quedaba más remedio, se lo pedimos en abril del año anterior y no nos permitieron...

B: En orientación sí ha habido un...

E: ¿Por qué crees que la han parado?

B: La han parado por dos razones: Una porque hubo un movimiento conjunto, global, de todo el sector. Y eso tiene que hacer pensar. Porque tú puedes imponer a una parte unos cambios cuando otra parte lo ve bien. Pero si todo el sector no está de acuerdo es muy difícil que eso salga adelante.

E: ¿Pero tú crees que los directores dejaron de pensar lo que pensaban?

B: No. Todo el sector, pero el sector de la orientación.

E: Ya, bueno, y más gente, porque incluso padres...

B: Sí, y nosotros estuvimos a su lado. Pero que nosotros hayamos estado a su lado, o determinados sectores hayan apoyado, si el colectivo hubiera estado desunido, posiblemente habría ido hacia delante, pero estaba unido en una posición.

E: Ya, ya te entiendo.

B: Pero principalmente es una cuestión económica, es decir, lo que aquí había detrás es una promesa a los equipos directivos de los centros de Primaria de que todos iban a tener un orientador en su centro.

E: Cuando hicieron el cálculo les salía uno para cuatro.

B: Claro. No había ni medios económicos ni capacidad real de cumplir con esa promesa. Entonces, ante una promesa que ya se iba a incumplir, con un sector completamente opuesto a la medida, pues tuvieron que parar, entre otras cosas porque tenían demasiados frentes abiertos y bueno, pues en eso han salido...

E: Y en ese proceso, ¿tú crees que han tenido algo que ver los recursos legales que han apuntado a que no se pueden eliminar plazas propias, sin sacar un concurso de traslado?

B: No sé si eso les ha podido frenar o no. De hecho, nosotros les tenemos presentados recursos por muchas otras cosas y no les ha preocupado lo más mínimo, incluso sabiendo que esos recursos los van a perder tarde o temprano. Sabiendo que incumplen la norma, por ejemplo, en Historia de la Música, que no viene al caso, sabiendo que incumplen la norma de rango estatal, y estando avisado de que la incumples, y que cualquier recurso te lo van a echar abajo porque lo vas a perder, aun así "yo quiero y lo hago". Es decir, que yo no creo que eso les haya frenado lo más mínimo. Es una cuestión básicamente de dinero, imposibilidad real de afrontar esa promesa en las circunstancias en las que se había hecho, y luego la oposición en bloque del sector de orientación.

E: Muy bien. Vale. Ahora pasan los meses, estamos ya en diciembre, de momento no hay una propuesta de la Comunidad de Madrid que conozcamos ninguno sobre la mesa, el concurso de traslados llega tarde si quieren hacer algo ya, ¿tú qué crees que va a pasar?

B: Nada

E: ¿"Nada" quiere decir que lo van a dejar como está?

B: Que lo van a dejar como está. Lo van a dejar como está porque además si ya era un problema económico, afrontarlo en las circunstancias actuales lo es doblemente. Tienen que recortar muchas partidas y esto al fin y al cabo, aunque tiene muchas lagunas y debe de mejorar, no es una de las prioridades por su mal funcionamiento, ¿no?

E: Ya.

B: Entonces no creo que... Yo creo que no lo van a tocar.

E: Bien. Eh... Vosotros estáis en contacto con la coordinadora que han...?

B: Sí.

E: Sí. ¿Y habéis tenido alguna reunión reciente?

B: La semana pasada tuvimos una.

E: ¿Después de la que tuvieron con la administración?

B: Pues no sé si fue el día de antes o el día después, pero sí estaba...

E: Vale. ¿Y tenéis pensada alguna actuación? No... Quiero decir, si...

B: ¿Propia?

E: Supongo que si la expectativa es que no van a hacer nada, vosotros tampoco haréis nada...

B: Nosotros con los equipos de orientación, este grupo de orientación que de alguna manera coordina todo el movimiento, hemos quedado en varias cosas. Primero, en trasladar a los padres y las madres a través de documentos muy sencillos qué es la orientación, cómo funciona la orientación y cuáles son las diferencias en las distintas etapas.

E: Qué bien...

B: Porque hay un gran desconocimiento en los padres y las madres de qué es la orientación.

E: ¿Y estáis trabajando en ese campo?

B: Sí, en eso hemos arrancado, hemos hecho el acuerdo la semana pasada.

E: ¿Tenéis una idea aproximada de cuándo querríais tener acabado esto?

B: No. Intentamos ahora con borradores...

E: La intención... Es hacer una vía de actuación sería difundir una información más extensa

B: Y luego, como segundo paso, una vez que eso estuviera preparado, pero sin que sea en la lejanía, una formación de formadores. Es decir, vamos a organizar formación conjunta para que personas que están en las asociaciones de padres y madres se formen en lo que es la orientación y cómo funciona, para poderlo llevar a las APAs y a sus zonas.

E: Ahá, estupendo. Muy bien. Eh... Vale, esto es la conexión que tenéis. Si volvemos a la medida general que tomó la Comunidad de Madrid, no las vinculó, pero quizá no sé cómo veis vosotros esto, ¿creéis que es casualidad que el cambio de los equipos se hiciera a la vez que la desaparición de los CAPs?

B: Bueno, la Comunidad de Madrid tomó, a nuestro juicio, tomó la decisión de plantear todas las medidas que iban a ser complicadas a la vez. Y en el primer año de legislatura, confiando en que hay que aguantar el chaparrón con todo a la vez, pues todo el mundo, las personas no puede estar en todos los frentes, cada uno tiene que priorizar, eso hace que evidentemente se divida la fuerza y en una multitud de urgencias, pues algunas salen con más facilidad que otras adelante. Eh... Si ese es el planteamiento que nosotros consideramos que es, a medida que la legislatura avanza, se va a frenar el número de iniciativas de desmantelamiento. No es que vayan a desaparecer, pero se va a frenar todo el anuncio que se hizo en la primera parte, en el primer año de legislatura. Ahora, bueno, quizás también muchas de las cosas se vayan a ver frenadas por la situación económica, eso también marca muchas veces las agendas y las políticas, y bueno, de todas maneras, la capacidad de asombro no la hemos perdido con ellos, pero bueno.

E: Ya, pero vamos, no te parece que eso pudiera responder a un plan general de lo que son los apoyos externos a la escuela, o sea, de que la formación y la orientación se contemplen como actuaciones que tienen muchos campos comunes, que son quienes entran en los centros a ayudar, y que fuera un plan general de desmontar los apoyos externos a la escuela.

B: A ver, sí, pero obedecen en nuestro juicio a decisiones distintas. Es decir, así como la orientación va más o menos en ese sentido, el tema de la formación del profesorado es distinta. La formación del profesorado tenía un funcionamiento con unos parámetros pues que los centros de formación estaban marcando en función de los parámetros globales que la Consejería decía, pero tenía una cierta autonomía. Esto, para una Consejería que quiere tener muy bien controlado todo el proceso en función de sus expectativas, es un peligro. Entonces, la formación del profesorado está siendo utilizada para lanzar determinado tipo de consignas y determinado tipo de planteamientos de cómo contrarrestar o no determinadas leyes. Es decir, cualquier cosa que la Comunidad de Madrid no quiere que se desarrolle del marco de la LOE, pues por la vía de la formación puede intentar minimizar sus efectos.

E: Ahá.

B: Entonces por eso se ha generado una nueva estructura de formación en la que además la mayoría de los puestos son de libre designación y donde hay una todavía, una ambigüedad, que son las figuras de los, cómo se llaman estos....

E: ¿Asesores?

B: ... asesores de formación, y que para nosotros son figuras totalmente privatizadas. Pensamos que va a ser la privatización de la formación.

E: Ahá.

B: En eso sí es común. Lo que pasa es que la orientación es más difícil de privatizar, es mucho más complicado.

E: Bueno, tienen otra diferencia muy importante entre sí, y es que los profesores que estaban en los CAPs tenían su plaza de referencia. Y en los orientadores las plazas están creadas en el Equipo, por tanto, estás obligado a hacer un concurso de traslado, muy difícil de adscribir, y más en medio mes como tenían que haberlo hecho...

B: Sí, de todas formas hay una cuestión, digamos, transversal de la Consejería, y es un gran desconocimiento del sistema educativo en general....

E: Sí, sí...

B: Porque bueno, plantearse cosas como, por ejemplo, si pueden o no pueden ellos influir en las elecciones de los rectores de las Universidades es desconocer la Universidad y desconocer el sistema.

E: Sí, sí, cometen errores por ignorancia, sí. Bueno, pero esto es lo que tú interpretas, lo que interpretáis, que la Comunidad de Madrid ha hecho. Si ahora yo en lugar de decirte es por qué crees que lo ha hecho la Comunidad de Madrid, lo que te preguntara es si en un modelo teórico te parecería mejor o peor, ventajas e inconvenientes de que formación y orientación estuvieran más coordinadas y pudiera haber equipos mixtos que se ocuparan de apoyos externos a la escuela, ¿eso algo que en la Federación habéis pensado?

B: Pues no, sinceramente no lo hemos pensado si unir las dos redes. Así a priori yo supongo que no necesariamente tiene por qué ser así. No digo que no pueda ser posible, pero no necesariamente. Sí es verdad que posiblemente la formación en la orientación del alumnado, no sólo de personas dedicadas estrictamente a la orientación, sino en la formación de los docentes, para saber qué es la orientación, hacer su funciones de orientación básicas, digamos, dentro del aula, es posiblemente algo que haya que potenciar. Pero yo creo que necesariamente, sí, el resto de la formación va por otro lado.

E: En esta línea, porque hay alguna comunidad que opta por este modelo de una mayor integración de los recursos de apoyos externos, ¿vosotros estáis en contacto, quiero decir, tenéis alguna opinión sobre si hay algún modelo de orientación de otra Comunidad que os parezca mejor que otro?

B: No, no hemos hecho... Quizás a lo mejor, y me atrevería a decirlo muy alegremente, yo creo que no... CEAPA puede haber hecho algún análisis comparativo. Yo creo que no, porque vamos, llevo varios años en la junta de CEAPA y no hemos hecho tal cosa.

E: Porque Castilla la Mancha por ejemplo ha puesto un modelo nuevo en el que integra los servicios, lleva a los orientadores dentro de los centros...

B: Es posible, no sé cómo funciona.

E: No habéis valorado esa experiencia.

B: No, pero bueno, ya que lo dices no es algo a descartar y a plantear como debate.

E: Bueno, entonces. Cuando... volviendo a las primeras afirmaciones. Cuando vosotros decís: nosotros no estamos de acuerdo en dismantelar los Equipos, sí sabemos que los centros de Primaria necesitan más horas de orientación, bueno, por decirlo de alguna manera, los recursos de orientación, pero no vemos que sea poniendo a los orientadores dentro de los centros. Quiero ver si lo he entendido bien. O sea, vosotros creéis que es mejor que los recursos de orientación estén en Equipos.

B: Sí

E: Un modelo que tuviera orientador dentro del centro y servicios de sector, ¿cómo lo valoraríais?

B: Vamos a ver. El modelo que tenemos actualmente es una persona que acude al centro...



- E: No, no, no. Yo hablo de un orientador en el centro como está en Secundaria
- B: Constantemente.
- E: Sí, manteniendo...
- B: Que perteneciera a un equipo multidisciplinar.
- E: No necesariamente. Es decir, es que yo no sé si de alguna contra sugerencia. Los equipos no hacen sólo escolarización.
- B: No, no, claro.
- E: Y desde el punto de vista de que alguien pueda atender a los profesores, estar con los alumnos que tienen dificultades, trabajar con los PTs, con los ALs, con la compensatoria, el equipo que más puede dedicar a un centro, le dedica dos días. Si pudiéramos tener orientadores dentro de los centros y, además, equipos de sector fuera, que se encargaran de la escolarización, pero de la escolarización. Una vez que un alumno está adscrito a un centro, el centro tuviera recursos de orientación, como tiene secundaria, como un orientador fijo. ¿Eso es algo que lo habéis valorado?
- B: (silencio). Así tal cual lo expresas, no.
- E: Y, ya sé que te lo estoy preguntando a bote pronto, ¿cómo te suena?
- B: A ver, no suena mal. Lo que precisamente, lo que los padres estamos pidiendo, las familias lo que piden es que esos recursos de orientación en los centros no sean algo ficticio en cuanto a que parece que existen pero normalmente no está.
- E: desde el argumento que hacéis de la falta como de... de la excesiva presión que un equipo directivo puede ejercer sobre el orientador, yo quería preguntarte, entonces, ¿cómo es que en Secundaria los tenemos dentro y no hay quejas?
- B: porque el formato es diferente.
- E: El formato es que es de dentro, y es una persona que depende del director...
- B: Pero el enfoque del orientador en Secundaria, te decía que está pensado más para la orientación de formación que la otra.
- E: Pero la escolarización tardía que llegan los reciben los orientadores de secundaria
- B: Sí, sí, pero el modelo es completamente distinto, y además el modelo organizativo de Secundaria también es diferente que el de Primaria. Son parcelas mucho más aisladas.
- E: Pero ¿querríais un modelo externo en Secundaria?
- B: ¿Similar al de Primaria? Sí, claro.
- E: ¿Preferiríais que estuvieran fuera del centro?
- B: No que estuvieran fuera del centro. Deberían seguir estando en el centro, pero deberían tener una coordinación externa.
- E: ¿Te acuerdas que en Madrid tenían las reuniones de los martes, en las que se reunían los orientadores de todas las zonas de Madrid, de Secundaria?
- B: No recuerdo.
- E: La primera norma de la LOGSE establecía que los martes, bueno, los martes, una mañana a la semana los orientadores de secundaria tenían que reunirse entre ellos. Digo porque hay gente que opina que con esa mañana garantizada es, puede tener ventajas un modelo interno, en el sentido de una persona que está todo el día en el centro, conoce a los profesores, conoce a los alumnos, está en la CCP. Está esta tensión, ¿no? entre lo interno y lo externo, y no sé si a veces no se mezcla la idea en exceso de la escolarización como criterio para no...
- B: No, hombre, lo que pasa es que el problema de la escolarización es que es la puerta de entrada del alumnado y es lo que luego condiciona en gran medida el funcionamiento interno del centro...
- E: Pero los equipos, como tú bien sabes, desgraciadamente no mandan en las comisiones de escolarización

B: No, pero sí que tienen de alguna manera un peso importante. A ver, si no se trata tampoco, a nuestro juicio, de darle un peso excesivo a los equipos de orientación, pero es que los equipos multidisciplinares tienen la ventaja de precisamente eso, de tener personas que ven cualquier circunstancia que se pueda dar con un alumno desde múltiples ópticas.

E: ¿Cuáles son esas ópticas?

B: Bueno, pues tienes psicólogos, tienes...

E: ¿Y los DO de Secundaria?

B: ¿Los DO de Secundaria?

E: Sí, que tienen PTSCs, PTs, ALs...

B: También...

E: Entonces se puede tener dentro y fuera ese argumento

B: Se puede tener dentro y fuera. Sí... pero el externo garantiza además el proceso de escolarización.

E: O sea, no la multidisciplinariedad sino el proceso de escolarización, ¿no? el que os preocupa

B: Nos preocupa, sí, evidentemente, porque si desaparece esa función que para nosotros es vital, a partir de ahí los centros van a escolarizar en función del tipo de centro, del director de centro... y entonces vamos a llegar E: toma, mi instancia, yo te catalogo si quiero, si no, no, yo tengo que cubrir una serie de plazas para cumplir con la normativa, a ti te pongo... Si revisas de todas maneras los últimos datos que la Comunidad de Madrid nos ha dicho que están equivocados, pero nos lo han dado ellos.

E: ¿Cuáles son?

B: Sobre otro alumnado, de necesidades educativas especiales, en el informe que saldrá ahora publicado del Consejo Escolar.

E: De Madrid, ¿del Consejo Escolar de Madrid?

B: Sí. De la situación del sistema educativo 2006-2007, la dirección de Área Territorial de Madrid-Capital, tiene unas cantidades ingentes de niños y niñas que se supone son de "otras" necesidades educativas especiales.

E: ¿Ese concepto de otras necesidades lo han creado ellos?

B: Sí.

E: Porque en la LOE habla de necesidades educativas específicas, y lo especifica claramente.

B: Punto, y ya está. Entonces aquí hay esos y luego otros. Y entonces ahí es donde entran la mayor parte de los diagnósticos que hacen los centros privados-concertados, en ese epígrafe. Y luego eso falsea la realidad, claro.

E: ¿Se puede acceder ya a ese documento?

B: No sé lo que tardará en estar publicado, pero en dos, tres meses...

E: uy... dos, tres meses no nos sirve ya...

B: para algunas cosas, claro...

E: No nos sirve. Pero bueno, nos decías que decían que esos datos están equivocados.

B: Que esos datos no son correctos.

E: Pero por arriba que hay más de los que son.

B: No, que esa cifra está absolutamente inflada y que no corresponde con la realidad, que es una cantidad muchísimo más baja, que tiene que haber un baile de cifras. Estamos hablando de dos mil y pico alumnos en proporción a lo que en otra DAT estás hablando de 7 alumnos.

E: Ahá.

B: No puede ser, es imposible, nos los habéis dado vosotros. Esos datos los facilita la Administración. Nosotros podemos entender que haya errores, porque en los datos

siempre puede haber errores. Pero este informe tiene todo un proceso, entonces cuando encuentras el error dices: corrígelo. Y si llega... el proceso sigue y el dato no se corrige y llega el momento de la aprobación y el dato sigue estando allí debemos de dar por hecho de que a pesar de haber avisado de que lo corrigieras y tú lo mantienes es que tiene que ser cierto. Si no, lo habrías corregido.

E: Claro, Y me pones eso como un ejemplo de cómo se puede inflar artificialmente el argumento de gente con necesidades, y con la meta de o no dejar entrar en el centro a otros o conseguir más recursos

B: O conseguir más recursos. Cumplir de alguna manera con los parámetros que la ley le obliga a tener, pero sin ser cierto que lo está haciendo. No tener realmente alumnos de necesidades educativas especiales y sin embargo figurar que los tiene.

E: Vale. No te molesto mucho más. Si finalmente, ¿vosotros tenéis intención de plantearle un modelo de orientación posible a la Comunidad o más bien de mantener el que hay con más recursos?

B: No, sí, exactamente. Nosotros lo que le hemos dicho, donde hemos podido y a través de los escritos que mandamos y tal, es que el modelo de orientación que hay en Primaria es un modelo que nos gusta, con equipos de orientación multidisciplinares, y con personal en los centros, pero que ese personal debe ser aumentado en cuanto a número de horas y en cuanto a número de efectivos.

E: Muy bien. ¿Creéis que las zonas rurales están bien atendidas desde el punto de vista de la orientación? ¿No habéis tenido quejas...?

B: Yo creo que más o menos tienen una atención muy similar a...

E: a las urbanas.

B: a las zonas urbanas. Quizá, si me apuras, puede que sea incluso un poco mejor, por el conocimiento de la zona, son núcleos más pequeños, todo el mundo se conoce, entonces quizás hasta incluso sea mejor.

E: Además de lo que hasta ahora hemos hablado, ¿hay alguna otra reivindicación, vamos, alguna otra idea desde los padres que representáis, de cómo podríamos mejorar la orientación?

B: Pues en primer lugar seguramente abriendo un debate de verdad, serio. Abriendo un debate serio, sentando a todas las partes, y plantear el modelo existente por contraposición al que quiere plantear o al que plantea la Comunidad de Madrid y analizando seriamente, sin ningún tipo de prejuicio, ventajas e inconvenientes. Es decir, nosotros, igual que le dijimos a la Comunidad de Madrid con el tema de formación, nosotros no estábamos de acuerdo, o sea, no somos una organización que piense que todo lo que existe es bueno porque existe y entonces no cambiemos nada, vayamos a ir peor, al contrario. Somos una organización progresista, y lógicamente lo que queremos es un cambio, una mejora constante. Y a veces el cambio significa modificar lo que hay y poner encima un modelo nuevo. O sea, que no nos negamos a que haya un modelo nuevo. Pero también es verdad que no basta con decir "lo que hay no vale, planteamos esto y porque se nos ha ocurrido". Pues mira, no. O sea, los experimentos en educación no deberían de hacerse, y si se hacen deberían de hacerse controladamente. Es decir, podríamos haber entendido que la Comunidad de Madrid dijera en un ámbito cerrado, en una zona concreta vamos a cambiar el modelo de orientación en esta zona y si vemos que funciona y es más positivo pues entonces lo extrapolamos y si no, nos olvidamos. Y analizarlo. Pero la verdad es que estamos tan acostumbrados de que no quieran hacer luego evaluación de lo empezado, ¿no? El último caso ha sido con el tema del proyecto de bilingüismo. Les hemos presentado en este informe que te hablaba una enmienda en el sentido de hacer una evaluación contrastada de cómo está caminando el proyecto bilingüismo, analizando no sólo el dominio del inglés por parte de los alumnos sino

cómo se nota ese proyecto en el resto de las materias, y si hay diferencias significativas con los que no están en el proyecto bilingüismo en matemáticas, en lengua, en historia, en gimnasia, en todo en general, en convivencia, lo que quieras, en todos los palos, y estar seguros de que el proyecto es positivo. Eh... la enmienda ha sido aprobada por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid pero los únicos que han votado en contra han sido los de la administración, entonces claro, eso hace que desconfíes de las medidas... si tú no quieras evaluar las medidas que pones en marcha...

E: Será que no te fías mucho de ellas, se puede pensar...

B: pues por ejemplo, ¿no? Tú pones una medida, perfecto. Y ahora vamos a evaluarla, y si vemos que funciona, pues adelante. Un poco como con otras cosas, es decir, aquí se pusieron en marcha las secciones lingüísticas hace muchos años y bueno, se ha hecho una especie de..., no voy a decir que haya sido un seguimiento perfecto, pero se hace un seguimiento, ¿vale? Y eso ha dado una serie de datos, o se ha hecho con otras cosas. El modelo, se sabe que antes de hacerse la ley hubo experiencias en otras comunidades autónomas, claro. Se prueba y se ve. ¿Qué puede ser positivo? Sí, pues venga, vamos a por él. Luego te puedes equivocar, pues claro. Nosotros no pensamos que la administración sea infalible y tampoco vamos a machacar exclusivamente por... si falla, por... ya has vuelto a fallar, ¿ves? No, no, no se trata de eso, pero sí que tengan la sensibilidad suficiente para escuchar a todas las partes, y seguramente aquí lo que falta es el debate, el debate previo.

E: Esa es una demanda concreta, que eso se haga, este ejemplo y entiendo que es una demanda más general, mediante procesos de debate, que las innovaciones se prevea desde el principio cómo se va a hacer una evaluación de lo que se pone como innovación...

B: Y que todos los sectores tengan claro cuáles son los riesgos que ese modelo nuevo que queremos poner plantea. Porque a ver, todos los cambios tienen partes positivas y partes que a priori se ven como más negativas. Si se explican ambas partes, y muchas veces el político tienen miedo a explicar la parte que considera más negativa, para vender bien su planteamiento, si se explican las dos partes es muy posible que esos posibles fallos no se produzcan, o no los tengamos tanto...

E: Al ser conscientes de ellos, claro...

B: Porque ya estés preparado para intentar corregirlos. Aunque a lo mejor la parte positiva no avance tanto, pero digamos que no necesitamos tampoco propuestas que jueguen a ser o muy deslumbrantes o un fracaso estrepitoso, sino propuestas que bueno, mejoren lo que hay aunque sea tímidamente, ¿eh? Porque en el proceso continuo de mejora seguramente llegaremos mucho más lejos. Pero claro, jugártelo a blanco o negro, si sale bien esto va a ser tremendo pero si sale mal hemos metido la pata hasta el fondo, pues hombre, estamos hablando de educación, y la generación que paga un error, lo paga con creces, ¿eh?

E: Eh, desde un punto de vista más político, y esta es la última pregunta, ¿tú crees que esto es un problema de quién está en el gobierno, o dentro de quién está en el gobierno hay momentos y momentos? Dicho de otra manera, desde que se puso en marcha la LOGSE hasta este momento, la orientación, tú me decías, podemos entender que, desde luego, a mejor no ha ido e incluso a peor, puesto que no se ha cambiado en tantos años y eso ya en sí mismo ya es un dato negativo, ¿ha habido momentos en los que vosotros consideráis que se ha cuidado más la orientación en un momento que en otro?

B: En el inicio del proceso de la LOGSE, seguro, mucho más, no sólo la orientación sino todo en general. Después es verdad que quienes pusieron la ley pues no la dotaron económicamente de forma suficiente, y esto es así, y después les tocó desarrollarla en gran medida a otros, que no creían en esa ley, que creían en otro modelo. Y eso ha sido

un hándicap muy importante. Pero el resultado de un sistema educativo, desde nuestro punto de vista, o del éxito o fracaso de un modelo determinado no depende sólo de quien gobierna, depende de todos, de quien gobierna y de quien hace una oposición, y de las organizaciones y de todos los sectores. Porque si bien unos meten la pata por acción, otros la meten por omisión.

E: Ahá. Y en ese sentido, ¿crees que tampoco los que ahora son oposición lo están haciendo suficientemente bien?

B: Hombre, si tienen otro modelo distinto deberían de darlo a conocer. Si no tienen otro modelo distinto es que apuestan por el que hay. Y si apuestan por el que hay, son tan responsables como los que gobiernan. Quizás no del planteamiento del cambio, porque del planteamiento del cambio del modelo sólo es responsable quien lo plantea, ¿eh? Y la forma de plantearlo sólo es responsabilidad de quien lo plantea. Así. Pero de que haya pervivido todos estos años en las circunstancias en las que ha pervivido, somos responsables todos.

E: Ahá. Eh... de los colectivos con los que yo he hablado, alguna persona me daban una opinión que quiero contrastar contigo. Ellos decían que desde que gobierna el PP en la Comunidad de Madrid, aunque todo haya sido proceso del PP, se observan dos periodos. Uno en el que todavía no estaba Esperanza Aguirre, en el periodo de Ruiz Gallardón, en el que la orientación estuvo más cuidada, y un periodo con Esperanza Aguirre, pero podemos hablar de los consejeros, Peral, y ahora Lucía Figar, que ellos creen que está siendo menos positivo. ¿Tú...?

B: Pero no sólo para la orientación, en general.

E: Claro, ellos dicen en general, claro, pero yo pregunto por la orientación. ¿A ti te parece que eso lo podríais ver igual?

B: Sí

E: O sea, ¿que incluso dentro del gobierno del PP ha habido como dos momentos?

B: Totalmente claros y definidos. Así como es verdad que tienen una línea política muy parecida, porque no puede ser de otra manera, pero es verdad que el periodo antes de Aguirre, ya que hablamos de ella, es un periodo en el que, también es verdad que estábamos cogiendo las competencias y eso marca también mucho. Es decir, primero tienes una prioridad, y es asumir las competencias, hacerte con ellas, coger las cosas tal como te vienen y ponerte a gestionar. Y después cuando ya todo eso lo controlas, lo dominas, lo gestionas tú, entonces a partir de ahí empieza el desarrollo de tu propia política. Es posible que eso haya sido coincidente, seguro que ha sido coincidente además. Pero es verdad que cuando entra Esperanza Aguirre ella tiene una idea muy distinta de la educación de lo que tienen otras organizaciones y otros partidos políticos. Ella apuesta clara y contundentemente por la escuela privada con el cheque escolar y lo demás es algo que no entra en sus parámetros. Es decir, está ahí, y hay que gestionarlo, pero bueno, que la gestión debe ir encaminada a esta famosa libertad de elección de centro, que en el fondo lo que se trata simplemente es de que los que más puedan pues vayan a los colegios más caros y los que menos puedan se queden en la pública. Desgraciadamente ese es el formato. Y además no se oculta. Si tiene una virtud esta mujer es que te lo dice claramente, es decir, esto es así. Como no lo oculta no se le puede llamar hipócrita. Otra cosa puede ser, pero hipócrita no. Entonces ella tiene claro que apuesta por la enseñanza privada. Que la enseñanza privada-concertada es una etapa temporal, para ella es una etapa temporal, es algo que se está utilizando desgraciadamente para castigar a la pública, pero que cuando la pública esté en algunos sitios como la DAT de Madrid-Capital, que ya está siendo subsidiaria de la enseñanza privada-concertada, pues la privada-concertada va a empezar a pasarlo mal. De hecho, los movimientos de la FERE, de cercanía hacia posiciones más de izquierda moderada

como el PSOE, pues obedecen a eso. Pues ahora mismo hay tres tipos, hay tres partidos en la Comunidad de Madrid. Uno que apuesta por la enseñanza pública que no es que pida el cierre de los conciertos pero sí su paralización, que es IU. Otra que apuesta por los centros sostenidos por fondos públicos, que eso engloba a públicos y privados-concertados, y otra que apuesta por la privada, que es el PP. Apuesta por la privada y el cheque. Y si no dismantela ahora mismo la gratuidad es porque no puede, pero no porque no quiera. O sea, tal cual, por decreto, lo está dismantelando por la vía indirecta, dejarla sin ningún tipo de alumnos.

E: Dentro de esa política en general, que yo creo que describes muy bien, eh... si pudiéramos, que no se puede, pero si pudiéramos hacer una abstracción de dejar al margen la idea de pública-privada, ¿tú crees que para el gobierno de la Comunidad de Madrid de Educación, la orientación en sí misma es un aspecto importante teóricamente, o sea, ellos creen que es importante, una pieza de calidad?

B: No, para ellos no. Porque ellos entienden que una de las funciones de la escuela es clasificar. Entonces desde el punto de vista de la clasificación y de la pervivencia de las clases, orientar a un alumno no tiene mucho sentido, porque si tú perteneces a una clase...

E: el orden natural...

B: con decirte que vas a seguir en esa clase ya está, no necesitas mucho más.

E: O sea, que podríamos pensar que además del argumento fundamental que expresas, es que tampoco es un concepto de educación en el que la orientación sea básica.

B: tampoco apuestan por la equidad. Apuestan por la diferenciación clara, es decir, es que es otro modelo completamente distinto. Entonces hay cosas que están ahí y hay que mantenerlas, como los representantes sindicales, pues hay que mantenerlos, pero no pasa nada si decimos que son todos unos vagos y que si cortamos en la mitad el número de liberados no pasa nada... Es decir, es tener una visión completamente distinta de la sociedad, del modelo democrático que tenemos, tal... Porque luego podemos estar de acuerdo en que haya liberados, que trabajen, no trabajen, ese es otro tema. Pero hombre, en fin, hay cosas que no se pueden decir así como se dicen, porque detrás hay una carga ideológica muy importante, ¿no?

E: Muy bien. Pues yo, preguntas no tendría que hacerte ninguna más, si hay algo que quieres que figure como opinión vuestra que no hayamos tratado, con respecto a la orientación.

B: No sé, en fin, hay muchas cosas, entiendo que luego tendrás que hacer tú tu refrito..., pero vamos, yo entiendo que no.

## ENTREVISTA REPRESENTANTES FECAPA

**E: Entrevistadora; B: Representante Padres; C: Orientadora**

B: Primero una introducción, ¿no? En el sentido de que...

E: ¿En qué colegio están sus hijos escolarizados?

B: Agustinas Misioneras, ¿las conoce?

E: Bueno, sé quienes son, no tengo mucho conocimiento de ellas, pero sí

B: Yo estoy muy relacionado con los agustinos, porque soy presidente de la Federación de agustinos, además.

E: Conozco más a los agustinos de Padre Damián. Al orientador por ejemplo de ese centro lo conozco bastante.

B: Es que yo, aparte de estar aquí soy presidente de la Federación Española de Colegios Agustinos, pero de padres, exclusivamente de padres. Entonces, conozco, bueno, cómo funciona la orientación en mi centro, que si queremos tenerla bien la tenemos que pagar.

E: Claro

B: Es decir, que la Administración sólo nos facilita un horario de orientación en Secundaria por unas horas en función del número de aulas que tenemos en Secundaria.

E: Ese es el acuerdo, lo que el concierto...

B: Eso es lo que marca, lo que marca el concierto.

E: Disculpe, veo que hay ceniceros, ¿no se podrá fumar?

B: Sí, sí, perfectamente

E: Le agradezco porque vengo del Ministerio donde obviamente no he podido fumar...

B: (risas) yo no me he atrevido a sacar el tabaco por usted... (Unas pequeñas frases entorno al tabaco)

E: Sí, me decía que el convenio cubre unas horas de orientación en Secundaria.

B: Sí, unas horas, en Secundaria, en Bachillerato y en ciclos...

(Entra la orientadora y se saludan)

E: Bueno, soy Elena Martín, le estaba explicando...

B: De la Autónoma

C: Que estabais haciendo un estudio

E: Sí, que nos encargó el CIDE un estudio para comparar los modelos de orientación en Navarra, País Vasco, Cataluña, Galicia y Madrid, que son donde hay modelos diferentes. Y me estaba explicando que claro, que él, ustedes, me van a poder hablar de lo que es la concertada.

C: Claro, la pública no conocemos. Vamos, yo conozco por compañeros orientadores,

B: lo conocemos de referencia, pero vamos...

C: de más o menos lo que veo que hay en los institutos, pero vamos, yo estoy en un centro concertado.

E: Y habíamos estado hablando que los agustinos me ha contado, yo le he dicho que yo conozco sobre todo a los de Padre Damián.

B: Sí, sí...

E: Y ya luego ha entrado a decirme que claro, que en el caso de..., que claro, la orientación en los concertados se paga

B: Se paga todo aquello que no paga la Administración en función del número de aulas

C: de alumnos, sí

B: Pero vamos, esto desde hace muchísimo tiempo

E: En secundaria, entonces, en función de la ratio, del número de aulas, hay unas horas

B: Del número de aula...

C: Se dan 2,5 por aula, me parece que son ahora mismo

E: Dos horas y media por cada aula,

C: yo creo que son 2,5 por aula tanto en Secundaria como en Bachillerato y ciclos formativos. No te entra ni infantil ni primaria

E: Para infantil y primaria no hay previsto ningún apoyo. Lo cubre oficialmente los EOEPS, los equipos generales deberían atender los centros concertados

C: Sí, atienden, pero no hay un orientador, un psicólogo, un psicopedagogo dentro del centro. Y en la Primaria, en la Pública, hay algunos que tienen PTs, y tienen a profesor de apoyo dentro del centro de enseñanza. En la concertada no hay ninguno. Tienes que pedir un servicio pues para una adaptación curricular, para mandar a un alumno a un centro de educación especial o para apoyos... Todos esos informes psicológicos te los hacen...

E: Los dictámenes de acnees, de necesidades educativas especiales...

C: Todo lo hace el EOEPs

E: lo hace el EOEP

C: los equipos de orientación educativa

E: ¿y también los equipos de atención temprana atienden al 0-3 y luego el 3-6?

C: Sí, esos son los pequeñitos. Sí, creo que a esos los atienden, pero yo ahí estoy muy perdida. Yo sólo tengo de secundaria para arriba.

E: Eh... si tuvieran que hacer una valoración general, así global, primero, ¿no? Del modelo de orientación de la Comunidad de Madrid, el que se puso en marcha desde la LOGSE, no las nuevas propuestas que se están haciendo ahora, sino el modelo anterior, ¿cuál sería su valoración?

C: Yo como orientadora creo que hacemos mucho papeleo, nos perdemos mucho tiempo en tener documentos, documentos, documentos, papeles... y no se mira al alumno como individual, o sea, la idea que tiene la orientación ahora mismo es a nivel preventivo, a nivel pues eso, prevenir fracaso escolar, prevenir... pero en cambio nos queda muy poco tiempo para atender a los problemas reales de los alumnos.

E: Y eso, ¿cree que tendría solución con más orientadores en los centros, o con un orientador más clínico...? O sea, ¿habría que cambiar el número de personas o también el perfil?

C: Yo creo que tampoco muy clínico, porque en los colegios tampoco podemos hacer... o sea, yo soy clínica, yo soy especialidad de clínica y además especializada en familia y en pareja, pero yo creo que una terapia clínica tampoco es cuestión de hacerla en un centro. En un centro tenemos que encontrar, saber dónde está el problema y saber derivar. Saber mandar a la gente a sitios, que es otro de los grandes problemas, no tenemos dónde mandar a chicos con problemas. Ahora en la comunidad de Madrid están los CAF, y funcionan más o menos, pero...

E: Los centros de apoyo familiar

C: Sí. Pero es complicado mandar a un chico con problemas. Si hay que mandarlo al psicólogo tiene que ir por medio del médico de cabecera...

E: Sí, tiene que entrar por Salud Mental

C: Sí. Un problema tremendo. Tenemos el seguro escolar que muy poca gente utiliza y que funciona, pero cada vez está más disminuido, cada vez tiene menos especialistas, cada vez...

E: ¿Y cree que ha ido a mejor, ha ido a peor, o está igual...?

C: No, vamos a ver. Yo por lo que... ahora yo creo que tenemos, algo mejor yo creo que sí que ha ido. Que tenemos más... Yo los EOEP los utilizo muy poco porque no nos atienden a nosotros. Yo he tenido problemas, bueno, problemas, he tenido que derivar a chicos a educación especial porque el aula de enlace, la comisión de escolarización manda como tómbolas, así, reparte las cartas como en el mus, con los



alumnos. Entonces tuve hace dos años chicos, en el mismo año además, una niña hispana y un niño filipino, con muchos problemas, pero es que no eran problemas académicos del idioma, eran problemas psicológicos. Uno era un parálítico cerebral y la otra niña tenía un problema de deficiencia por causa de abandono familiar, y los tuve que derivar a un centro de educación especial, y el EOEP me dio el modelo y me dijo tú no lo... tuvimos que hacer todo, buscar centros, porque dicen que para eso estamos... Eh,... lo que yo creo que ahora nos dan más modelos de cómo hacer las cosas, un poco nos indican...

E: El propio EOEP.

C: No, la ley, las leyes de la Comunidad de Madrid. Quizá esté más claro. También nos meten más cosas, picamos de mucho, porque el equipo de orientación ahora mismo, según la CM estamos en todas partes, en aulas de diversificación, aula de enlace, compensatoria, PCPI, un poco... te dan muchas...

E: responsabilidades...

C: tienes que atender a mucha gente y a lo mejor no tienes tú posibilidades, porque claro, en un centro, el que manda es el director con el jefe de estudios, el centro concertado no es igual que un privado..., digo que un público. En un público el DO tiene una entidad que no la tiene en los concertados, para nada...

E: Entonces, si tuvierais que hacer propuestas, ¿os puedo tutear?...

B: Sí, sí...

E: ¿...Propuestas de decisiones, de mejoras, de cómo creéis que podría mejorar la orientación también como padres?

C: Claro, los padres es distinto, la opinión de los padres no sé.

B: No, yo por ahora mi experiencia personal, yo no tengo ningún problema en mi centro, claro, lo hemos tenido en Primaria y en Secundaria durante muchísimos años porque siempre, lo hemos tenido que pagar como una mejora. Y... incluso a parte de todo este tipo de trabajo, en mi centro por ejemplo llevan toda la escuela de padres, por ejemplo, totalmente estructurado, con un proyecto. Para todos los niveles, y entonces en ese aspecto a mí me parece que funciona muy bien. Otra cosa son los casos especiales que, efectivamente, los tienen que derivar a donde proceda, normalmente, a gabinetes....

C: Claro, es que el colegio no es un... (inaudible)

B: Realmente yo, mi experiencia personal es buena. Yo no tengo especialmente quejas de los padres en cuanto a funcionamiento. Posiblemente nos hagan de otros centros cuando las haya.

C: ¿Os orientan por el cambio de ciclo y todo eso?

B: Sí. Y bueno, en ese aspecto, a parte que hemos tenido muy buenos orientadores...

E: No os llega por parte de los padres: es un problema la orientación

B: No, no tenemos queja. Tenemos queja cuando llega la negociación de los presupuestos de la Comunidad de Madrid, cuando estamos allí, efectivamente, que reclamamos que haya orientadores, pero ya no a nivel institucional, orientadores para primaria, que se cubran todos los centros en secundaria con orientadores, pero bueno, luego vienen los problemas de presupuestos.

C: yo creo que los padres no tienen muy clara la labor de la orientación en un centro. Es decir, yo creo que no protestan porque tampoco saben de qué tienen que protestar. Yo tengo esa idea, no sé, mi colegio es muy especial, ¿no? Porque es un colegio que tengo un altísimo nivel de orientación. Pero pues si te orientan bien, si no te orientan también bien, no saben, no saben cuándo te tienen que orientar. No hay muchos padres que te digan mi hijo va a cambiar de nivel y que me tiene usted que decir qué hago. Yo creo que los padres, como no se implican mucho en nada, pues en tu colegio...

B: Bueno, en mi colegio sí, en mi colegio cuando pasan de... ahora mismo yo tengo una hija en 4º de secundaria, tuvo que optar, entonces pues de alguna manera te dan un informe, te... hablan con ellos, con los padres... así que yo en ese aspecto no tengo queja. Lo que no sé es cómo funciona en lo demás...

E: Si es general, claro... Eh... tú decías que creías que las familias no tenemos una representación clara de qué es la orientación...

C: yo creo que sí, que no lo tienen demasiado claro...

E: Y cuando ya hablamos de las reuniones de la Administración, está lógicamente todo lo que es una discusión o bueno, una conversación más sobre el debate de los conciertos, de los recursos humanos... pero cuando se habla por ejemplo, de cambios de modelo, ¿se os consulta desde la Administración?

B: ¿Qué hablamos, administración central o....?

E: No, no, la CM.

B: No.

C: A mí desde luego a nosotros no nos han convocado. Nos convocan todos los años a reuniones de orientadores pero para hablarnos de un tema, no para hablarnos del nuevo modelo de orientación...

E: Y cuando os convocan ya a los técnicos propiamente es un tema monográfico, lo que me quieres decir: cómo vamos a hacer los PCPIs...

C: Exactamente, cómo va hacer la formación profesional, como cuando cambiamos a los nuevos cambios de... Pero me acuerdo uno que nos llamaron a la Paloma a todos los orientadores de la zona, que iba a ir la subdirectora, o no me acuerdo quién estaba en aquel momento, no se presentó y la idea que salimos todo fue: bueno, ¿y qué nos han dicho? Sí, que según la nueva ley, según la LOE, vamos a estar en muchos sitios, pero no aclara, si te lees la LOE no sale...

E: No, la LOE es súper general...

C: Es que no te dice ni la Comunidad de Madrid, tampoco te aclara cuál es la función del orientador como tal...

B: Bueno, nosotros...

C: Y las instrucciones son del 2005, se han ido renovando pero seguimos teniendo las del 2005, y no ha cambiado. Atención a la diversidad, sí salió la norma de Atención a la Diversidad, ahora con los PCPI, aulas de enlace... es que hay muchísimas cosas...

E: Grupos singulares....

C: Grupos de apoyo, ahora han sacao un nuevo apoyo, el grupo singular, yo no los tengo, pero quien los tenga los.... Los de mejora, los de mejora de las destrezas... Eso, desde luego, hemos ido muy poquitas veces a esas cosas, no nos convocan.

B: Hay que decir que efectivamente, cualquier decreto tiene que pasar, obligatoriamente, por un informe preceptivo del Consejo Escolar de la Comunidad, y ahí estamos representados. Otra cosa es que luego te hagan caso...

E: Sí, porque es un órgano consultivo y no ejecutivo

B: y eso pasa igual pasa en el Consejo Escolar del Estado...

C: pero a mí... no teníamos ni idea de que estaban cambiando...

E: Entonces entrando en esto del cambio, ¿no? Yo he estado hablando también con la Giner, bueno de hecho, cuando te llamó Paloma...

B: De hecho he estado yo esta mañana con José Luis Pazos, también discutiendo...

E: pues sí, porque... ahora vengo también del Ministerio, me veré con las personas de la consejería, entonces estábamos también analizando, más allá del modelo de la LOGSE que hasta ahora ha seguido, las instrucciones siguen siendo del 2005... eh... bueno. Ya entiendo más o menos lo que me decís de dificultades del modelo que había, y entonces sabéis que en el mes de Abril se toma una decisión por parte de la Comunidad de

Madrid que es, por una parte, levantar, quitar los centros de profesores, los CAP, dejar uno por territorial y en ese mismo contexto, en una reunión de directores de centros, se anuncia que los Equipos, los EOEPs van a pasar a pertenecer al centro, van a formar parte del centro

C: Sí, sí...

E: Entonces, ¿vosotros qué información tenéis sobre eso?

C: Yo personalmente sabía que habían quitado los CAPs, porque he entrado, pero no nos han dado una información, es decir, no nos han reunido: bueno, vamos a llamar a los orientadores de los centros a decirles cómo se va a quedar la historia. A mí por lo menos no me han llamado.

E: Y que se hayan levantado los CAP, ¿qué os parece?

C: Yo creo que el que funcionaba tenía buenas, buenos servicios, daban buenos cursos, tenían buenos recursos, podrías atender a ellos...

E: ¿Y por qué creéis que se han quitado?

C: Yo creo que por economía, vamos, para mí ha sido un problema económico...

B: Sí, sí, un problema de presupuestos.

E: Eh... y la idea de meter orientadores de equipos dentro de los centros, ¿por qué creéis que se toma?

C: Yo eso lo veo positivo, fíjate. Creo que un profesional que esté en un centro se conoce a sus chicos. En un EOEP no se conoce a nadie. Y yo creo que funcionaban, algunos había quejas, yo sé que ha habido quejas porque tardaban mucho, que claro, porque tenían muchísima gente, había que evaluar a muchísima gente, y el mío, yo con el que tuve contacto, que era el que estaba ahí en Infanta Mercedes, no tuve mayor problema. Pero yo creo que en un centro, además de niños pequeños, que esté el orientador, o el pedagogo, el PT, dentro del centro, yo lo veo mucho más...

E: adecuado.

C: Adecuado.

E: Ellos dicen, sabéis que los equipos se han resistido a esa medida, se encerraron, fueron a la Asamblea, reunieron a tal... y la Comunidad tomó la decisión de aplazar por un año la decisión. Y los Equipos cuando se niegan a eso, cuando argumentan por qué no lo quieren, dicen que es que estar... no tener visión de sector, dificulta la escolarización. Porque entonces ellos no ven todo el sector para decidir a qué centro es más adecuado mandar...

C: eso sí, ahí sí... Claro, la visión de los equipos son 2 visiones distintas. Por un lado, el hacer el informe, el atender al alumnado con necesidades educativas especiales y otra parte el distribuir el niño que tiene, que hay que mandarlo a un colegio especial porque sea de integración, o porque sea de cualquier cosa, claro, desde una parte desde arriba... Pero yo creo que es muy diferente la labor de el derivar alumnos a centros, que eso lo podría hacer cualquier profesional y la labor propia de un pedagogo o de un psicólogo o de un profesional de la orientación, que eso, yo creo que tú conoces a un alumno, sabes muy bien qué adaptación le tienes que hacer, porque estás con el trato más cercano, me parece a mí, vamos. Yo en mi colegio me conozco a casi todos, los problemas que tienen...

E: O sea, que si te entiendo bien, lo que tú dirías es que se separara la función de escolarización a nivel de sector, pero los centros contarán con un recurso interno para...

C: Aunque existieran los EOEP, digamos como órgano consultivo. Pero que haya un orientador, un pedagogo sobre todo en pequeños, yo lo veo muy... no que sea el de turno, sino...

E: Fijo.

C: fijo, como en secundaria, sí. Es más, los concertados, tienen psicólogos, lo pagan los padres y hay un psicólogo en el centro

B: sí, sí, fijo.

C: Para apoyo y para todo este tipo de cosas, que haya una persona en el centro, fija,

E: Y lo veis positivo

C: Yo lo veo positivo

B: ¿Qué esté en el centro?

E: Sí.

B: Por supuesto. Los itinerantes a nosotros no nos gustan nada. Esto de que estén una hora aquí, dos horas allá, eso a nosotros nos parece que es un absurdo. Pero bueno, vamos a ver quién puede hacerlo y quién no puede hacerlo. Yo de todas formas, la experiencia que tengo con los Equipos estos... es verdaderamente muy mala

E: Es muy mala...

B: La que yo tengo de cuando se negociaban los conciertos. Donde allí se ponía en la mesa que había que escolarizar alumnos con problemas y tardaban hasta dos años en aparecer. Es decir, los niños terminaban su escolarización en un centro, bueno, terminaban por decirlo, su escolarización, sin que hubieran aparecido estos equipos. Yo no sé cuántos hay ni si pueden atender a la demanda que hay. Porque claro, escolarizar como cromos, que es una de las cosas que nosotros vemos que se está escolarizando como si fueran cromos los niños, pues eso es muy fácil, eso son números, pero luego se tienen muchos problemas. Y luego no se solucionaban. Esta la experiencia que yo he vivido en las... de conciertos...

E: O sea, que vosotros seríais más proclives, entiendo, a que hubiera orientadores dentro de los centros pero, como tú decías, sin que eso tenga que suponer anular los de sector.

C: Claro, puede que haya uno en la comisión de escolarización para escolarizar a los niños con necesidades educativas especiales, que sean un órgano consultivo cuando hay que escolarizar a lo mejor a un alumno cambiarlo a un centro de integración o... (inaudible)

E: Lo que pasa es que ellos dicen que un profesional de la orientación, es el otro argumento que utilizan los equipos, se enriquece mucho cuando puede trabajar interdisciplinariamente con más profesionales. Es decir, que comentas lo que hace este centro, lo que hace este otro centro, tienes una visión más amplia de cómo van funcionando los otros centros, eso te lo puede sugerir al centro de al lado, ¿me explico?

C: Sí.

E: ¿Eso cómo lo consideraríais?

C: Pero eso es lo que podía haber hecho un CAP que han quitado

E: Lo podía haber hecho la red de formación

C: Claro, la red de formación, a la vez que consultiva, una vez que nos tiene en formación, pues mira, se nos puede hacer ese tipo, se puede trabajar de esta forma este problema, de esta otra forma este problema, pero quizá...

E: ¿Y ahora que no tenemos ni red de formación y pueden desaparecer los equipos, qué hacemos?

C: Ya te digo que yo en primaria no he trabajado, no conozco... yo el contacto que he tenido con el equipo ha sido pequeño, porque ya te digo que yo siempre he trabajado en la secundaria. Entonces yo, desde fuera, yo entiendo que en un colegio de primaria, los colegios que conozco, por ejemplo, el XX que tiene primaria, hay un orientador de primaria, hay un psicólogo de primaria que le paga el colegio, no sé si es psicólogo o pedagogo, pero tienen gente que trabaje en la primaria. Yo creo que continúen los equipos me parece bien, pero si eso impide que haya un profesional dentro de cada

centro yo creo que los colegios de pequeños tiene que haber un profesional, y sobre todo un pedagogo, o uno de audición y lenguaje, que en muchos lo hay...

E: sí, un PT...

C: Tiene que haberlos, porque es que yo creo que el que está dentro del centro sabe las dificultades de su propio alumnado, y para los padres también sería más fácil.

E: ¿Y por qué creéis que la Comunidad de Madrid paró la medida?

B: ¿Tema político?

E: No sé, digo, ¿alguien os ha dado una explicación, lo habéis pensado?

B: ¿las propuestas?

C: No, la verdad que no, yo me muevo con los orientadores de secundaria y... no te puedo decir por qué. Pero... no sé, no sé por qué habrá sido... tendrán dificultades, no sé...

E: Ellos dijeron que era aplazar un año. Ya sé que es pura especulación, pero ¿creéis que va a pasar, tenéis alguna información?

B: ¿Aplazar un año la implantación de lo que habían decidido o otra cosa?

E: Bueno, teóricamente se podía llegar a pensar otra cosa, pero si se aplaza un año...

B: si es otra cosa...

C: Si van a aplazar un año para quitarlos y no va a hacer ninguna solución con eso, es muy fácil: quito los CAP, ¿y qué hago luego, esas personas dónde han ido? Quito los Equipos, y ¿luego qué hago? Si no van a poner ningún otro órgano ni ninguna otra situación que mejore como estamos ahora... o sea, salir de Málaga para entrar en Malagón...

E: No, la idea era que los recursos, las personas se iban a los centros. El problema que se encontraron es que cuando hicieron el cálculo, la ratio que sale es que cada orientador lleva 3 centros y pico... es 15 la ratio.

C: Claro, es que eso no es. La cosa es que cada centro, dependiendo del número de alumnos tuviera uno, como hacemos ahora en secundaria, si tenemos muchos te da para uno y medio, o para dos, o para lo que sea, o sea, para jornada completa o media jornada y media. Pero que le toque un orientador a tres colegios de primaria, eso me parece un desastre.

E: Esa es la ratio que en este momento sale. Eh... claro, si no, sería aumentar recursos para que diera a uno por centro.

C: Claro

B: Pero yo creo que esa solución es precisamente la que han tratado de evitar. Es decir, lo que se trata es de abaratar el tema, es decir, es un tema presupuestario.

E: Ellos dicen que los directores de centros, bueno, la comisión, el grupo de representantes de directores de centros ha solicitado que entren en el centro los orientadores. Pero claro, si no se aumentan recursos, el resultado es que dependería orgánicamente de un director pero tendría que atender tres centros, dependería de 3 directores.

B y C: Es que eso es una locura

C: No puede ser, porque tres centros de Primaria...

E: No, y además, con dependencias orgánicas de tres direcciones

C: Claro

E: Ahora atienden tres centros, pero van un día a un centro, otro... pero tienen un director del equipo.

C: Claro, pero eso tendría que ser un poco más independiente, no deberían depender tanto de dirección. Porque si tienen que atender a tres directores diferentes tampoco puedes trabajar a gusto, lo veo muy complicado.

B: Pero es que claro, si no depende de un director, no depende de un equipo directivo, no depende de un proyecto educativo... es que... claro

C: Es muy complicado

B: y... y... repartiéndose entre tres, ya me dirás tú qué cohesión puede tener a niveles de proyectos educativos.

C: Yo solamente lo que pienso es que si tienes que llevar tres centros de primaria, es imposible

B: Es imposible, imposible

C: Es imposible, atender alumnos, atender familias, hacer diagnósticos y no sólo diagnósticos, sino informes psicopedagógicos para dictámenes...

E: Dictámenes, hacer ACIS,

C: Que en pequeñitos hay muchísimas que no es como en secundaria que tenemos pocas...

E: La idea de una escuela de padres claro, ya desborda, es imposible...

C: Nada nada, es imposible, una persona sola...

B: Pues eso sería importantísimo, importantísimo, que dentro de todos los proyectos estuviera establecido. En mi caso, en mi caso...

C: En tu caso porque es concertado y porque lo pagáis...

B: Bueno, pero me refiero bueno, porque lo pagamos y porque estaba dentro del proyecto

E: Quizá lo que quiera decir es que es un campo esencial en la orientación, trabajar con las familias...

C: Esencial, pero totalmente esencial

E: Oye, y... ¿vosotros creéis que sería bueno que si la CM está repensando el modelo hiciera una consulta un poco más general en la que todo el mundo pueda opinar? Porque hay gente que dice que parte del problema es que...

C: Es que no lo sabemos

E: Exactamente, que además de que el modelo pueda ser acertado o no, que el procedimiento no está siendo todo lo participativo que se debería, ¿no?

C: Yo me enterao de los CAPs de que se han cerrado cuando estaban cerrados. Nadie ha dicho: oye que vamos a cerrar los CAPs, ¿qué os parece? ¿Veis alguna medida? A los centros no se les ha consultao, no sé si a los directores. A los demás no se nos ha consultado.

B: A los padres tampoco, digo a nivel institucional, tampoco. Pero es que esto es una costumbre muy propia de la Administración.

C: no... Al colegio de psicólogos no sé si se les ha consultado, al de psicopedagogos...

E: no, ya te lo digo yo. La AMOP, que es la asociación madrileña de orientadores tampoco se les ha consultado. Ha conseguido una reunión a posteriori, después de que ya se había parao la decisión. Pues básicamente esto es lo que os quería preguntar, porque para que sepáis un poco el uso que vamos a hacer de esta información. Nosotros vamos a intentar reflejar los puntos en común... Yo entiendo que la idea es: bueno, el modelo de orientación no está... el antiguo, el que está vigente, no está mal, pero necesita más recursos, ¿no? Los centros concertados también necesitarían ser atendidos, en estos momentos no tienen, en su caso se negocia por grupos en Secundaria la ratio que te corresponde por grupos, que en primaria e infantil ni si quiera tenéis esa ayuda; los cambios no se os han consultado; no parece que veáis mucha ventaja a que se levanten los centros de profesores si no se pone otra estructura de formación...

C: Y sobre todo yo creo que a los orientadores lo que nos agobia mucho es la premura con la que hay que hacer las cosas, es decir, no te puede salir una orden en Agosto para por ejemplo darte la explicación con el nuevo modelo, no te puede salir una orden en

Agosto para ponerla en práctica en Septiembre, es imposible. Bachillerato, en Agosto, para empezar en Septiembre, Octubre. Imposible. Las cosas hay que hacerlas con un poquito de tiempo.

B: Pero al final se hacen, ¿no? Pues entonces... (risas)

C: Se hacen pero se hacen matándonos... Vamos a ver... A mí no me pueden sacar una ley y me tienen que decir el 7, bueno, ahora han cambiado diversificación, ya no nos tienen que autorizar el inspector, simplemente lo tenemos que presentar, ya lo autoriza dirección del centro. Pero el primer año hubo que presentarlo a inspección educativa, es decir, si a mí me sale que yo tengo que evaluar a un chico el 5 de Septiembre, porque la reunión de evaluación hay que hacerla después de los exámenes y el día 7 he tenido que presentar dos informes de diversificación, a ver, dime cómo lo hago. Es que no damos abasto en ese sentido.

E: Sí, sí...

C: Ahora han quitado un poquito de papeleo, diversificación ha quitado un poquito de papeleo, la... las ACES están más fáciles de... han puesto un modelo más escuetito, en ese sentido han mejorao un poquito, tenemos menos papeles que hacer. Pero vamos, todo muy rápido, con mucha premura, ese es el problema...

E: Pero yo si escribo en un texto, diciendo que habéis dicho, digo para no decir nada que no digáis, que en caso de que se estuviera pensando en el modelo nuevo de orientación de Primaria, ¿no? El que se propuso, el que se ha aplazado, incluso si pudiera no afectar directamente a la concertada, ¿sería bueno discutirlo entre todos, os parece que eso...?

C: Yo creo que nosotros le podemos dar una idea del modelo nuevo de orientación porque no le conocemos... Claro, nosotros le podemos decir exactamente lo que están...

B: Pero en cualquier caso, si hubiera un proyecto, y aunque no afectara a la concertada, sí nos interesaría conocerlo porque tarde o temprano se implantaría en la concertada...

C: Pero primero tendríamos que conocerlo...

B: Bueno, pero digo,...

E: Que sí que os gustaría... Que yo puedo decirle a la Consejería que va a leer este informe, que también los centros concertados, incluso si la decisión no les afectara, querrían conocer...

B: Bueno, creo que hay una declaración de FERE, una rueda de prensa, donde habla, entre otras cosas, del tema de orientación.

E: ¿Ah, sí?

B: Sí.

C: No lo he visto.

E: Qué ha estado hablando, ¿Manuel de Castro?

B: Sí, ha hecho bueno, como en la LOE había una serie de capítulos que están abiertos pero que no se han cerrado, uno de ellos era el tema de la orientación.

C: Claro

B: entonces de alguna manera, están... se han planteado hacer un observatorio, de hecho lo han formado, para tratar este tipo de asuntos, y entre ellos estaba la orientación. Es un parrafito. Pues si lo sacas, está en Correo...

C: En la nueva ley, a orientación se nos cita en dos sitios, en dos renglones, no hay más.

E: No hay más.

C: EN cambio, luego, tenemos una carga de... participamos en casi todos los programas del centro, o en todos los programas del centro. Entonces que nos digan: vale, vosotros sois orientadores, pero tenéis estos cometidos pero también estáis... estáis capacitados para esto, pero también os vamos a... vamos a daros una... vuestro sitio...

E: Bueno, es que el desarrollo de la LOGSE, se hizo Ley, Real Decreto de Reglamento Orgánico, Real Decreto de Orientación, si recuerdas, del 95, el del 96, que sigue vigente, parece mentira que siga vigente, yo es que elaboré el del 95 y el 96, estaba en la dirección general y elaborábamos esas normas, y luego llegábamos a orden y luego llegábamos a Instrucciones, entonces había un recorrido normativo, y hay un vacío desde una ley muy general...

C: Es que no consta lo que tenemos que hacer. Según la LOE no tenemos que hacer nada.

B: Falta el desarrollo .

C: Pero en cambio tenemos que hacer el PAD lo tiene que hacer el DO, el plan de Diversificación curricular lo tiene que hacer el DO.

E: Incluso el plan de convivencia que también se habla de él...

C: Bueno, yo le he hecho el de mi colegio. El plan de convivencia, lo ha hecho orientación.

E: El Plan de Acción Tutorial, el POAP.

C: Ahí está. El POAP, los apoyos, en todas partes... Según la ley, no hacemos nada...

E: Pero es la LOGSE...

C: Pero... y luego te van mandando instrucciones, del DO...

E: circulares... y se regula todo en un nivel muy bajo, muy coyuntural, para este año, para el siguiente...

C: Eso es, lo que tienes que hacer. Como: Tu misión es ésta. Pero tu misión no es sólo esta, tienes más cosas que hacer.

E: En vez de un modelo un poco más amplio.

C: Voy a sacar lo de Manuel de Castro, ¿dónde está, en el correo?

B: En el correo... (hablan de dónde encontrarlo): viene así: rueda de prensa de FERE, esta mañana que ha hecho un... Es que claro, tenía un compromiso con el gobierno, del desarrollo de ciertos artículos de la LOE, que no los ha cumplido y ya van dos años. Y entonces ya lo reclama, y yo creo que está tirando por la línea de en medio diciendo que bueno, qué pasa. Y entre las muchas cosas que habla, sobre todo habla de lo que le afecta, que es el tema de conciertos, pues está el tema de la orientación.

E: Ah, muy bien.

B: Que es la LOE. Se había comprometido al desarrollo de estos puntos. Claro, habla bajo el punto de vista de la concertada. Pero bueno, en cualquier caso, le afecta.

E: Claro, sí, sí. Es que en la LOGSE estaba... la orientación estaba denominada, si recuerdas, en el capítulo de calidad, y como un factor de calidad se consideraba que la orientación era un factor de calidad y se desarrollaba como otras medidas. En la LOE queda un poco más diluida, porque aparece el capítulo de necesidades educativas específicas, con todos los subtipos de problemas, y efectivamente... También es verdad que es que la LOE es una ley que como ya se ha elaborado con todas las competencias transferidas, en cuanto dices un poquito más concreto te ponen un recurso de invasión de competencias, así que tampoco es fácil...

B: Bueno, pero a fin de cuentas habrá un... digamos, cuestiones que afecten a la totalidad.

E: Sí, y en cualquier caso las Comunidades tienen que desarrollar para su ámbito de competencia lo que consideren que quieren poner en marcha en Madrid.

B: Hombre, por ejemplo, el tema de conciertos, los módulos de conciertos, pues por lo menos los mínimos.

E: Sí, claro, siempre se fijan los mínimos...

B: Claro, y trabajar los mínimos en todo...



E: En el caso de la orientación no se establece ningún mínimo. Sólo se habla de la orientación como una necesidad, como un factor de calidad, pero no se concreta nada. Y en el centro tuyo, por aprovechar el tiempo este que nos queda, además de hacer escuela de padres, ¿qué hacen los psicólogos de vuestros centros, bueno, del tuyo?

B: Hacen todos los estudios de los niños, los siguen desde que entran, ¿no? Desde infantil prácticamente hasta el final.

E: Sí. Y hacen orientación académica, por lo que me dices, consejo de qué optativas...

B: Cuando cambian de ciclo pues hacia dónde están más inclinados, aunque luego bueno, ... Yo he tenido a mi hija... concretamente ha elegido mixtas, que me decían que no, que fuera a...

E: al científico...

B: Sí. Pero ella no quiere, pues eso no se puede torcer.

E: se ha ido a ciencias sociales.

B: Sí. Un poco forzada por nosotros, porque realmente lo que le gustaban eran las letras puras, vamos, pero bueno, que era demasiado arriesgao. Pero vamos, que me refiero que sí, que en ese aspecto sí interviene. Y bueno, cuando tienen algún problema pues los tratan individualmente. Yo no tengo ninguna queja del equipo de orientación de mi centro, los he tenido muy buenos, y todos gallegos, por cierto.

E: (ríe)

B: El primero que tuvimos, que lo tuvimos durante mucho tiempo, que luego fue director del IMSERSO, y luego hemos tenido otro... Siempre ha habido dos, dos orientadores. Pero vamos, uno de ellos. Y otro que es Guillermo, que estaba hoy en el Instituto del Menor...

E: y la Familia

B: Sí. Y ahora tenemos otro gallego. Yo también soy gallego. Pero... bien. Pero de todas formas, el papel lo aguanta todo. El papel lo aguanta todo. Y entonces las cosas que se hacen en los despachos, así de vacío... Y lo digo porque incluso con la Ley, porque luego estos debates que se hacen y dices bueno, vamos a intervenir. Y yo estoy (inaudible)...

E: con Carmen Maestro.

B: Sí, con Carmen Maestro, y antes he estado con muchos más...

E: Con todos...

B: Que me refiero que por ejemplo cuando se hizo el debate de la LOE y hubo pues no sé, cerca de 3000 enmiendas. Nos dieron 6 segundos para debatir cada una. Es que eso es... Es igual, porque al final eso no tiene ninguna validez.

E: no es vinculante.

B: No, y ahí, más priman los planteamientos políticos, por un lado y por otro. Es decir, la Comunidad de Madrid, quién domina, pues en este momento el Partido Popular, bueno, pues saldrá lo que diga el Partido Popular, por mucho que diga el resto de estamentos que lo hagan, empezando por el Consejo de Estado, que es un órgano consultivo, pero tampoco dice nada. Con lo cual, bueno, está bien, porque a lo mejor si te hacen caso en alguna cosa pueden reformar. Pero yo creo que esto sale ya de los despachos de la Administración, sin posibilidad de cambio. Sin posibilidad de cambio. Y de alguna manera pues bueno, un poco de democracia aparente la que nos hacen hacer.

E: sí, eso... toda la política.

B: ¿Eh? No, sí, sí...

E: ¿Y habéis notado algún cambio de Peral a Lucía Figar o no?

B: Pues yo sinceramente no estoy muy satisfecho de la marcha de la Comunidad de Madrid en este aspecto. Me da la impresión de que... Es que Educación es un tema muy

complejo, muy difícil, no se pueden producir estos cambios tan radicales, dentro de una consejería de ese porte, hasta que se enteren de lo que hay, de lo que tienen entre manos, se les ha pasado la legislatura.

E: sí

B: Y claro, luego vienen los retrasos, las improvisaciones. Yo, realmente, sí he notado que ha habido, no sé, como mucha dejadez... No sé si dejadez, porque la gente que ha llegado... Es que algunos vienen de Empleo, otros vienen de no sé dónde, otros de no sé qué...

E: sí, hay poco... Excepto Alicia Delibes, hay poca gente que se mantenga... Los demás es verdad que son juristas, economistas, hay poca gente técnica, sí...

B: Y educación es un lugar muy complejo, muy difícil, muy difícil, con un presupuesto muy alto, con muchos problemas...

E: Y con mucha sensibilidad social, llega a mucha gente...

B: Y en la Comunidad de Madrid hay mucha inmigración, muchos asentamientos de población nuevos, con muchos problemas...

E: Es muy difícil gestionar educación...

B: Muy difícil. Es muy difícil

E: Estuve 11 años en el Ministerio y la verdad es que era muy complicado...

B: Pero bueno, esto es la política, entonces lo cambian, y bueno, pues hay... Priman otros...

E: Ahora, hoy que ha salido lo de la prueba de 6º...

B: Esta mañana he estado en la radio... Bueno, pero les veía muy contentos a mis interlocutores... Y les he dicho pues sinceramente, a mí me parecen unos resultados catastróficos. El que suspendan el 40% de los alumnos de esta Comunidad es una cosa espantosa. Es que eso es lo que alimenta la secundaria.

E: sí, sí...

B: Y es que es el 40% del alumnado. Sin embargo los veía muy contentos. Tanto a José Luis Pazos, en el sentido de que había mejorado mucho y tal... A mí sinceramente, esto me parece un desastre. Un 40%. Yo no sé cómo está en relación a cómo estaba hace dos años. Un 40% es inaceptable.

E: Quizá fuera más útil si nos presentaran series, ¿no? Que pudiéramos ver la tendencia, porque 40 es una cantidad brutal pero bueno, si es que antes fuera más, pues podemos ver esa parte positiva, pero como no se presentan los datos por series...

B: Sí... Nosotros estamos a favor, ¿eh? De la prueba. De esa prueba y de otras muchas. Estábamos en contra de que se quitara lo que era la reválida al final del Bachillerato entre otras cosas para homologarnos con Europa. Y una prueba objetiva de conocimientos. Al final la va a hacer PISA, o la va a hacer la OCDE, si es igual, al final va a salir por algún sitio. Pero los datos que dan no son nada buenos, sinceramente, nada buenos. Y ya no es un problema de pública o privada, es un problema a nivel de calidad, calidad general.

E: ¿Y la prueba la habéis mirado un poquito los ítems de la prueba?

B: No, yo no... A mí me parece una prueba muy sencilla, sinceramente, es una prueba de destrezas mínimas. Yo esta mañana lo he dicho. Es que esto no se puede aceptar. Un alumno que lleva 9 años en el sistema educativo, 3 en infantil y 6 en Primaria...

(Llega la mujer con la declaración de la rueda de prensa de la FERE)...

C: Si quieren que se trabaje como dicen que se tiene que trabajar la orientación...

(Están buscando en el documento el apartado de orientación)

E: Bueno, si no, llamaré a Manuel de Castro para conocer la posición de la FERE.

(PAUSA EN LA GRABACIÓN Y SE REANUDA)

C: La concertada, nosotros somos dos orientadoras pero porque una da clases y da en ciclos formativos, pero vamos, no damos para más.

E: No, sí, los Departamentos de Orientación de pública, algunos tienen 15 profesionales, entre PTs, y ALs...

C: Claro, y los de la concertada, el que más tiene 2, tiene 2. No tenemos los recursos que puede tener la pública para poder trabajar contra el fracaso escolar. Trabajar contra el fracaso escolar en la ESO. Se necesita mucho tiempo y profesionales preparados, y recursos económicos. No se tienen, eso no lo tenemos la concertada.

E: Cuando a veces se dice que la concertada a veces acepta a menos alumnos con problemas, muchos directores, además lo vinculan a que si tuvieran los recursos podrían tratar más...

C: Eso es mentira...

B: Pero eso es falso. Por ejemplo en la Comunidad de Madrid, porque es que es un tema que hemos discutido en las reuniones. En la Comunidad de Madrid, y no quiero hablar de inmigrantes, porque a mí hablar de inmigrantes me parece una cosa de racistas, igual te lo he dicho muchas veces.

C: Bueno, pero Eduardo, será de racistas, mi centro, en 1º de ESO, de 26 alumnos, hay 1 español, y 25 extranjeros.

B: Pero hablemos de alumnos con necesidades de atención específica, que los hay españoles, y los hay extranjeros. Bueno, los últimos datos que tiene la Consejería de Educación de este tipo de alumnado, escolarizado en una red y en otra red, proporcionalmente, hay más escolarizados en la red concertada que en la pública, para escándalo de los sindicatos de izquierdas que allí mismo se imponen como...

E: ¿Esos datos están en algún sitio?

B: Sí, esos los tenía esta directora que lo lleva... eh... que fue directora general... la que lleva compensatoria en la Comunidad de Madrid.

E: ¿Carmen Pérez...?

B: No.

E: Ah, no, ya sé quién me dices: M<sup>a</sup> Antonia Casanovas...

B: M<sup>a</sup> Antonia Casanovas es lo que dice: que una cosa son los inmigrantes, y otra son alumnos con este tipo de necesidades.

C: Y depende qué inmigrantes. No es lo mismo el inmigrante que lleva en España escolarizado desde chiquitito, que no los que tengo yo, que acaban de llegar de su país un año antes, y claro, hay mucha diferencia.

B: Pero claro, es que si les escolarizas en función de su edad y no en función de sus conocimientos, eso tiene mala solución

C: Pero no es lo mismo, no es lo mismo un alumno escolarizado con el sistema educativo español que se ha hecho ya de toda la vida, que un niño ya de República Dominicana que es un sistema educativo horroroso, que no juntan las letras, no saben ni escribir, y que venga por edad a 4º de la ESO, a 3º de la ESO o a 2º de la ESO. Claro, no es lo mismo. Hasta en las pruebas de primaria y secundaria van a hacer un apartado, no solamente inmigrante es aquel que no es español, sino dependiendo de los años que lleven en España.

B: Pero ese tipo de alumnos se escolariza también en la concertada a través de las aulas de enlace.

C: yo tengo... de 75, por ejemplo, de primaria, 75 por ciento es extranjero. El de la Calle Fuencarral de M<sup>a</sup> Inmaculada, ese tiene el 85%...

E: Siempre se pone como ejemplo, M<sup>a</sup> Inmaculada es un...

C: No, pero el M<sup>a</sup> Inmaculada que está en (inaudible)... que también tiene un montón...

E: No, yo digo el que está en frente de Noviciado, sí, yo he trabajado alguna vez con ellas y es tremendo...

B: Y el de la calle Puebla sin ir más lejos...

C: El San Alfonso, de ahí del rastro, que tiene no sé si son 40 nacionalidades, que yo no sabía que había tantos países en el mundo, para que hubiera tantas nacionalidades... Los nuestros son casi todos latinos, tanto en la calle Fuencarral como lo que son las señoras del Servicio Doméstico, que la mayoría son hispanas, y entonces llevan ahí a sus hijos, tenemos a mucho latino. Pero eso de que la escuela concertada no escolariza inmigración...

B: No, pero no escolariza inmigración entre otras cosas porque muchos inmigrantes solicitan ir a centros muy concretos porque ellos mismos tratan de agruparse. Claro, ahí hay un tema que es el de la libertad de elección.

C: Bueno, el Jaime Vera es horrible.

B: Y además, antes de llegar, ya se informan para saber dónde hay un colectivo pues marroquíes por un lado, tal... o sea, que ellos mismos se introducen en ciertos centros. Pero por ejemplo, resultados que nos han dado cuando nos reunimos para hacer el seguimiento del programa de la Calidad Educativa en Madrid, M<sup>a</sup> Antonia Casanovas, el 73% del alumnado en Madrid Capital de niños nacidos en España pero de origen inmigrante, se escolarizaron en la red concertada. El 73%, cuando su peso no es igual. O sea, que esto son argumentos que se utilizan en función de... bueno, de muchos intereses. Cuando se habla de que no atienden a la inmigración debidamente, que yo lo he dicho muchas veces, bueno, vamos a analizar bien las estadísticas, porque las estadísticas son muy engañosas según cómo se miren. Que hoy salía en los resultados de la encuesta, vamos, de la prueba de 6º. En la Comunidad de Madrid hay 179 municipios. Hasta el año pasado, o hace dos años, sólo estaba la red concertada en 28. Evidentemente, en los 151 restantes no hay más posibilidad que pública. Y eso te marca. Toda la inmigración que está en esos centros y...por ejemplo, en Parla no hay un centro concertado...

E: Claro, por eso en el informe del Consejo Escolar del Estado sí sigue saliendo un porcentaje de setenta y tantos por ciento en pública y 25 en concertada.

C: Claro, pero porque hay muchos sitios que no tienen colegios concertados.

B: Pero el consejo escolar del estado, ese dato, es muy bueno para la concertada, incluso así. Porque la concertada pesa un 20%, y es que hay que retirar la privada. Es que la privada no escolariza inmigración, salvo una inmigración muy relativa...

C: es que (inaudible)

B: Bueno, si considera uno que el hijo del embajador de Canadá es inmigrante pues... Quiero decirse que ahí hay que analizar bien... Eso de decir: la escuela concertada discrimina a sus alumnos. No. Eso no es verdad. Es decir: es la misma práctica. Lo digo porque en mi centro hay muchos inmigrantes, y con muy buenas notas. Yo he tenido, en el Consejo Escolar del centro un rumano, con matrícula de honor. O sea, que...

C: Los rumanos son muy... Sí... Si es que ahora con las comisiones de escolarización, es muy difícil no acceder a... Si te mandan un niño extranjero, lo tienes que matricular. Y tienes que dejar unas plazas vacías para ellos...

B: Es que tienen prioridad para entrar. No, y aparte de eso es que tienen prioridad por las puntuaciones, porque las rentas son muy bajas, y pesan mucho. Es decir, tienen proximidad; es más fácil que entre hoy...

E: Con el decreto de admisión...

C: No le puedes decir que no a un alumno, no le puedes decir que no...

B: El Colegio del Pilar de Castelló, que ha sido un colegio de élite, es más fácil que entre el hijo del portero de la casa que el hijo del vecino del primero.

E: No, si conozco a Fernando López Aranguren, que es el director, y me dice eso siempre...

B: Si es que es mucho más fácil. Y las del Servicio Doméstico llevan a sus hijos donde quieren, y ellas ya saben dónde los llevan, y además lo elijen porque quieren... Eso es un tema, yo creo que es no entrar en la realidad del problema. Y el problema es que cada centro da la calidad que puede dar día a día. Porque la ley lo único que marca es el marco conjunto. Y ahí habría que pedir muchas responsabilidades al profesorado, a mi modo de ver, muchas responsabilidades.

E: Pues nada, os agradezco muchísimo...

## **ENTREVISTA CON EL REPRESENTANTE (1) DE LA COORDINADORA DE ORIENTADORES**

**E: Entrevistadora Em: Entrevistado**

Em: Como sabes, la Coordinadora es una situación, yo diría que coyuntural que se ha constituido a raíz de la situación que se genera el verano pasado, eh...

E: ¿como os constituís como coordinadora?

Em: Bueno en realidad, desde los 50 años es volver a situarte en los 20 y entonces desde una posición totalmente asamblearia surge la necesidad de organizarse y bueno y de alguna manera como colectivo tener algo que decir y responder a una situación que en aquel momento se vive como una agresión directa, sin más.

E: Las personas que formáis la coordinadora habéis sido elegidas o os sometéis.

Em: Si efectivamente, de alguna forma, en las asambleas de profesionales son corroboradas y elegidas estas personas aunque no es un órgano cerrado es un órgano en el que puede colaborar cualquier miembro del colectivo de profesionales en momentos determinados, por eso digo, que es una situación un poco...

E: Vale y cuando hablas de profesionales ¿quienes entran?

Em: Pues claro ahí nos encontramos en una situación en la que inicialmente el colectivo de profesionales somos el colectivo afectado, el colectivo de equipos, con el apoyo de... te estoy hablando de la situación inicial en el verano, con el apoyo de los profesionales de temprana y con los profesionales de equipos específicos que independientemente de que el planteamiento por parte de la consejería es de que la desaparición afecte exclusivamente a equipos generales, eh, hay un planteamiento de que somos un colectivo mas amplio y el resto de equipos ahí se sitúa también en la misma posición que los equipos generales. (interrupción). Entonces, en esa situación coyuntural en la que estamos personas de equipos generales-temprana y específicos, en la medida en la que el conflicto va tomando rumbos por distintos lugares, cuando en los departamentos de orientación de determinados institutos empieza a llegar la información de que desaparece el segundo orientador, pues evidentemente a partir de ese momento a la asamblea se incorporan los departamentos de orientación de forma que las asambleas en ese sentido son de profesionales de la orientación en Madrid.

E: Y cuando se suman los departamentos de orientación, no es que se sumen los orientadores ¿es que se sumen los departamentos de orientación o los orientadores?

Em: Bueno se suman profesionales de los departamento, puede que en mayor medida orientadores también PTSC, de alguna manera, bueno pues ya te digo en función de lo que se empieza a desarrollar en ese momento y es la posibilidad de que el conflicto no tenga una dimensión tan controlada, sino que afecte prácticamente a la red en su conjunto y de esta manera cuando se hace el llamamiento de asamblea a través del blog y de las organización que han hecho el correo electrónico, etc. la convocatoria es abierta a profesionales de orientadores educativa en la Comunidad Autónoma de Madrid (CM).

E: Y así se enuncia al colectivo, profesionales de la orientación de la CM. Vale, y a vosotros la CM os reconoce como interlocutor válido.

Em: Bueno, la CM hasta ahora, venía manteniendo hasta el curso pasado contactos con la representante de los equipos de la CM en la que un número de directores en representación de los equipos mantenía contactos con la consejería y se venían manteniendo la información de que no había ningún planteamiento por parte de la consejería de hacer ningún cambio ni abrir ningún proceso de reflexión ni de modificación en ninguna línea....

E: De eso estamos hablando del curso 2007-08.

Em: Exacto estamos hablando, incluso de este mismo año, hasta le mes de abril de 2008.

E: Vale, o sea que ahí si que había un canal de conexión entre la consejería y vosotros formado por un grupo de directores de equipos.

Em: A través de un grupo de directores de equipo aunque un canal de comunicación que resulto absolutamente, no sé que palabra utilizar... frustrado porque de alguna manera se engaño al colectivo, es decir, cuando en abril se está diciendo que no hay ningún planteamiento por parte de la Consejería de modificación de reflexión de avanzar en la mejora del modelo, etc. la siguiente comunicación, bueno pues ya sabes, se da en el contexto de las jornadas de la UNED, donde tu estabas, donde recibimos la información de que los directores de centros han recibido esa información. A partir de ahí si se nos vuelve a llamar, a este colectivo de profesionales para decirnos que...

E: Tú estabas en ese grupo de directores.

Em: No, yo no soy director. Entonces, lo que se comunica a los directores es que la decisión está tomada que no hay nada de que hablar, que lo han pedido los directores de centros y que desaparecen los equipos y que se pide su colaboración para... no para pedir ningún criterio de tipo técnico en las mejoras o para hacer aportaciones como colectivo de profesionales en la línea de lo que puede ser la nueva situación sino para desmantelar.

E: ¿Es una llamada que os hacen a vosotros o que vosotros preguntáis y entonces os dicen esto?

Em: Bueno, somos citados en esta última reunión después de conocer, creo que es el día 4 cuando la consejera hace la comunicación y me parece que es el día 11, alrededor, pocos días después cuando se produce esta reunión para comunicar que la decisión está tomada, que es así, que los equipos desaparezcan, que no hay nada que aportar desde el punto de vista de profesionales, que tienen sus porqués técnicos para tomar decisiones y que si acaso contar con su colaboración para este proceso que quieren hacer de reascripción y es proceso en el que decidimos no colaborar y salirnos de la situación y no vuelve a ver una reunión. Vuelve a haber una reunión recientemente, hace unos días, donde si bien habíamos pedido una reunión con la consejera, prácticamente...

E: Ahora ya la coordinadora ¿o no? ¿o es el colectivo de directores?

EM: Si, si, efectivamente, ese colectivo de directores, que también está incluido en la comisión permanente, son los que piden pero prácticamente en paralelo se produce una petición desde la Consejería para acudir a una reunión conjunta con los directores de primaria, que ha ocurrido recientemente en donde el posicionamiento de la Consejería es más o menos jugar un papel aparentemente neutral entre directores y equipos, nosotros tratamos de explicar que ese no es contexto, primero que si iba a haber algún cambio en las situaciones laborales tiene que ver exclusivamente con los sindicatos, con representantes de trabajadores; que las situaciones técnicas puedan tener otro abordaje y que en cualquier caso, ese abordaje nosotros tenemos algo que decir pero también la comunidad educativa, no entendemos porque los directores de centros sobre todo porque también tenemos constancia de que a raíz de la situación tan de vorágine que se vivió en el verano, una parte importante de directores de primaria, firmaron, las 20.000 firmas que recolectamos en 15 días en el mes de junio, hay una parte significativa, que tienen que ver con directores de centros de infantil y primaria que no están de acuerdo con el proceso ni con la desaparición de los equipos, por lo tanto nosotros decimos que no entendemos el porqué esa presencia de directores y nosotros, esa dicotomía ficticia.

E: los directores que están en la mesa son también cargos electos.

Em: Si, los directores tienen una organización como tal como directores creada bueno de cierta organización piramidal primero por sectores, localidades, áreas, sectores y la comisión está un poco que representa a todos y bueno, ellos estaban allí en la reunión junto con los compañeros que fueron; que nuestro planteamiento era entender primero, lo que te decía, que no tiene sentido hablar de la orientación exclusivamente equipos y directores y en una situación de supuesto enfrentamiento, confrontación que no es real; que el problema es de una dimensión mucho mas amplia que atañe a comunidad educativa en su conjunto y que la orientación es un tema mucho más transversal y todo el desarrollo legal que hasta este momento está así es y que, bueno, pues acudimos a la reunión porque consideramos que tenemos que acudir pero que ir allí a discutir en plan que la administración juega un papel de que os ponéis de acuerdo, que yo escucho y bueno que hay que ser buenos y ponerse de acuerdo en todo, es un poco simplón.

E: ¿Esa reunión llega a algún punto?

Em: Si esa reunión lleva a un punto en el que la administración propone hacer unas, bueno es una reunión tal y como la describen los compañeros que fueron, es una reunión en la que se produce un ataque directo en el sentido de que se quiere la presencia, no sólo la presencia de los orientadores en los centros de primaria, sino la dependencia orgánica desde los directores desde la idea de control pero además desde la idea muy irreal, no se habla en ningún momento de dimensiones generales, los directores hablaban de la situación de mi centro, con mis orientadores, yo he tenido una situación muy extraña en la que no se habla de orientación y en la que se produce es un toma y daca de nosotros no íbamos a eso y este planteamiento, pero hubo que entrar a diferenciar: los equipos tenemos una estructura, los equipos tenemos un marco de trabajo legal, tenemos una unidad de programas que supervisa, un director de equipo que supervisa nuestro trabajo, tenemos un inspector que supervisa nuestro trabajo y entonces allí la situación era un poco como bueno, “esto es un desmadre, esto no lo controla nadie” y también la administración también haciéndose la desconocida: “Ah, pues habrá que crear algún organismo intermedio que controle a los equipos”, es decir, desconociendo toda su propia organización.



E: ¿por parte de la administración quien está en esa reunión?

Em: En esta reunión está la directora general de primaria, está Paco Sánchez, Pérez Llorca y Gibaja, pero vamos prácticamente, tal y como transmiten los compañeros, es la Directora General quien en todo momento interviene.

E: Vale, esta reunión es la última que tenéis como contacto y ¿se os dice como va a seguir el proceso?

Em: Si, se nos dice que acudiésemos a una reunión a finales de enero o marzo donde la directora general propone como puntos básicos en los que girar: uno, desaparece el mantenimiento de los equipos porque, es decir, lo mismo que a nosotros se nos dice como único argumento es que lo han pedido los directores, nosotros pedimos: tiene que haber argumentos de fondo, tienen que entender que estemos de acuerdo como colectivo, o no, pero tiene que haber una propuesta de la administración, un análisis de situación, una evaluación que nos lleve a propuestas de mejora que una pueda ser (aunque no la admitamos como colectivo) la desaparición de los equipos, pero no hay nada de esto pero el argumento sigue siendo que lo piden los directores de centro (“Mire usted, alguien puede el Rosario de la Aurora pero mire esto no es así”) el planteamiento que hace la Directora General es moverse en la siguiente reunión, enero-febrero, en 4 puntos que ella determina como algo así como: mantenimiento de equipos, incremento de los tiempos de asistencia de los equipos a los centros (sin concretar esta propuesta, es decir, no sabemos si re trayendo tiempos de otros tipo de tarea relacionadas con tareas de sector, etc.), una figura que nos llamó mucho la atención, porque vino a decir: “bueno, la dependencia orgánica y administrativa de los equipos es su director pero crear una situación en la que la dependencia funcional mientras que los profesionales de la orientación estén en los centros, bueno yo digo profesionales de la orientación, ellos hablan de orientador habitualmente, pues, que la dependencia funcional, su jerarquía sea el director del centro: no entendemos muy bien como eso se puede conjugar, por cierto, en la reunión que han mantenido compañeros ayer con el ministerio, precisamente, se trato ese tema, respecto con la nueva normativa que el ministerio ha sacado.

E: Los 4 puntos que me decías eran: 1 mantenimiento de los equipos. 2 incremento del tiempo de intervención en centros 3. Dependencia funcional de los directores de CEIP mientras se está en el centro. 4. Funciones de los equipos.

Em: Un cuarto punto que ahora no sé

E: No pasa nada, mañana voy a ver a Javier, no te preocupes

Em: Con la idea de retomar estos punto en el mes de enero – febrero y que la administración una vez oídas las partes, considerando que las partes son los directores de centro y los profesionales de equipos, pues tomar la decisión que tiene que tomar.

E: Y esa decisión ¿se os dice claramente si va a ser para el curso que viene, si el tiempo no es un problema, si se tomaran un tiempo para pensar?

Em: No se concreta demasiado, todo parece apuntar que podría ser encaminada hacia el curso que viene porque se está hablado de esta reunión en enero- febrero y una última

decisión que unos meses después puede tomar la administración, oídas las partes, y podemos interpretar que tuviera que ver con el próximo curso pero no hay nada concreto.

E: ¿Y eso supondría algún cambio laboral, el problema que pueden tener es...?

Em: Nosotros insistimos en que eso implica cambios, entre otras cosas, no sólo cambios desde el punto de vista técnico profesional sino también desde el punto de vista laboral, no pueden olvidar que somos profesionales de secundaria trabajando voluntariamente en el ámbito de primaria y por lo tanto...

E: Y con plazas creadas aquí, en el quipo

Em: Por eso esta...

E: Son conscientes de eso, los recursos...

E: Es difícil saber de lo que son conscientes porque cuando hace 3 meses prácticamente estaban con paquetes de colegios hechos, prácticamente de un día para otro cuando se lleva la marcha atrás y cuando se sabe que eso implica meternos en un conflicto en tribunales a largo plazo con posibilidades de que lo pierdan pero seguramente siendo conscientes de que se rompe la estructura de equipos. Yo creo que lo lamentable aquí es que estamos en una situación en la que el contexto en la CM, el contexto que hay en la CM, me refiero como administración educativa...

E: ¿Qué lo calificarías de...

Em: Me resulta difícil precisar con una palabra. Pero un contexto en el que yo creo que no corren buenos tiempos para la lírica y que en definitiva no corren, lamentable, buenos tiempos para la autocrítica. Sin duda, habría mucho de que hablar en orientación pero lamentablemente no tenemos una administración, no se puede hablar de orientación con ellos. No existe, no sabemos si lo desconocen a conciencia o quieren hacer que lo desconocen... oí un chiste este verano pero lamentablemente no es chiste; alguien comentó: "la administración educativa que tenemos, cuando los equipos habláis de intervención socio comunitaria piensa que estáis hablando de marxismo" y todo el mundo nos reímos pero no es un chiste. Con lo cual no es el contexto mas adecuado, para lo que comentábamos, para la autocrítica, avanzar, reflexionar y sobre todo el colectivo se ha visto agredido en el sentido literal porque las palabras que hemos oído hacia nosotros han sido realmente fuertes y es con esa sensación...

E: Palabras por parte de quien, la propia administración.

Em: Si, en el sentido de las palabras que se trasladan por parte de algunos directores, que nosotros no consideramos representativos de todo el colectivo, porque nosotros bis a bis con los directores que se trabaja en cada sector con los que hablas, puede haber directores con diferentes opiniones, pero la opinión generalizada no es esta opinión que se quiere transmitir

E: Y la que se quiere transmitir la resumirías de que manera

Em: En algún sentido, transmitir la idea de estos señores que hacen aquí en los colegios: “ya es hora de que alguien controle esta situación y que alguien ponga orden”, a mi me recuerda a la inversa, yo no estuve en esa reunión, pero cuando te comentaba el tema de la formación y cuando el marco de formación para algunos profesionales era un marco inicial y cuando distintos compañeros podíamos tener distintas perspectivas, yo recuerdo algún compañero de alguna otra Comunidad Autónoma que su perspectiva, corta en ese sentido, pero era así, era la inversa que ahora van a hacer los directores: “hace falta alguien en los centros que venga a decir a los directores lo que hay que hacer, organizar” bueno pues es un poco la vuelta de la situación, es decir, el desconocer que cada ámbito tiene su campo de juego y su tarea que realizar en coordinación siempre y entonces, bueno, pues el jugar a los ataques de estos no, estos si, estos van, estos no van o este tipo de cosas

E: Lo que entendéis que se quejan los directores de los centros es que no os controlan.

Em: Yo circunscribiría a las personas que están negociando, a los representantes.

E. Como que no saben bien lo que hacéis y no os controlan, ¿es eso?

Em: En algún momento de las conversaciones, según el propio Javier Eduardo, que estuvieron en la última reunión, nosotros hemos intentado tener contactos previos con el colectivo de directores como tal.

E: Sin que tuviera que ser con mediación de la administración.

Em: No se admitió ese contacto, estas situaciones se han dado en presencia de la administración. Por lo tanto, una situación muy extraña, muy desagradable. Muy corporativa

E: Entonces, vuestra representación es que vais a esperar a la reunión, vais a tomar alguna iniciativa antes de que os llamen.

Em: Bueno nosotros tenemos solicitados una entrevista con la consejera de educación

E: ¿Os la va a conceder?

Em: Pues no sabemos, nosotros entendemos que nos la debe conceder. El pasado día 7 de octubre, los directores de primaria pidieron una entrevista con la Consejera de educación y 2 semanas después, no perdón, no piden la entrevista, firman un escrito con fecha 7 de octubre y 15 días después están sentados con la consejería. Entendemos que por la misma, y si me apuras, por mayor motivo, deberíamos ser recibidos

E: Y ¿habéis hecho por escrito la petición?

Em: Por supuesto

E: El motivo de reuniros con ella es...

Em: Bueno, nuestro motivo es en primer lugar, quiero decir, entendemos que la persona que tomó la decisión, en un momento determinado de transmitir a un tercer colectivo

decisiones sobre nosotros con todo lo que llovió, con la marcha atrás, pensábamos que algún tipo de explicación como profesionales nos deben. Entendíamos eso, además de hacerlo nuestro planteamiento está en la línea que te comentaba antes, en la línea de los tres puntos que llevaban los compañeros: Vale ya de directores de centro – equipos, es un juego maquiavélico y absurdo y tonto; si queremos discutir vamos a hablar con la comunidad educativa, vamos a hablar de libro blanco, llamémosle como queramos pero un avance en la línea de realmente reflexionar, recoger propuesta, lanzar propuestas,...

E: Vosotros queréis proponerles eso.

E: Eso es, por un lado, por otro lado, lo que te comentaba de que si va a haber cambios que implican cambios laborales hay otro marco que tiene que ver con los representantes legales de los trabajadores y una tercera dimensión que planteamos, el problema de la orientación educativa en Madrid, nosotros entendemos que no son los equipos psicopedagógicos sino la red de orientación.

E: ¿Con eso que queréis decir?

Em: Que los compañeros que acuden a las reuniones y asambleas generales, de los distintos ámbitos en la red, todo el mundo tiene propuesta que hacer y que comentar y que reflexionar respecto de su sector. Es decir, temprana tiene mucho que decir, específicos tendría mucho que decir, departamento, CEPAS, centros de Educación Especial, tienen mucho que decir. Por lo tanto, circunscribir el tema a equipos nos parece que no tiene demasiado sentido.

E: Cuando dices que vosotros habláis de algo semejante a un libro blanco, una fundamentación, análisis teórico situación de partida. Eso es algo que sois vosotros quienes lo manejaís como idea pero que nunca habéis oído a la administración, o si, que es que vaya a hacer...

Em: Nosotros lo que vemos en la administración es un salto en el vacío, es decir, hay una toma de decisión: “mire usted, explícame a que obedece, queremos conocer como se ha visto esto, como se ha valorado, como se ha evaluado por parte de la administración” “no, no, no tenemos nada – se nos dijo- solo tenemos la petición de los directores”.

E: Por ese ejemplo, temprana no entra en esta lógica.

Em: Me supongo que vosotros, supongo que conocerás la comparecencia de la Directora general en la asamblea, ellos siguen manteniendo que en su pensamiento están solamente los equipos que el cuestionamiento por parte de directores de infantil y primaria eran equipos y que por lo tanto ellos no tenían nada que ver con temprana ni con equipos específicos.

E: Entonces, vosotros habéis tenido tiempo en esta vorágine, ya me has dicho que las condiciones no se prestan mucho a pensar en un sentido de autocrítica que uno tiene, no crítica en sentido negativo sino a pensar sobre la orientación; no habéis tenido mucho tiempo. Por lo tanto, entiendo que no como objetivo plantear un modelo, hacer esa reflexión vosotros sino que proponéis a la administración que se haga.

Em: En esta tesitura lo que planteamos es: la estructura de equipos consideramos que sigue siendo necesaria, la estructura de equipos no atiende exclusivamente a los centros escolares, es un ámbito clave y crucial de la intervención pero no es el único ámbito y siguen teniendo sentido la estructura de equipos. Sin duda hay que caminar a otro tipo de situaciones que tendrían que ver con una, en primer lugar, el incremento de funciones que llevamos acumulados a lo largo de los últimos años son significativas, el incremento de dificultades desde el punto de vista de la intervención en el ámbito de los niños y las niñas también ha tenido una dimensión importante, no ha habido una repercusión en el incremento, para nada de los cupos de profesionales en los equipos y por lo tanto. ese es un tema que hay que tener en cuenta y que venidos demandando históricamente, año tras año, en nuestras memorias y en nuestros escritos a la administración. Sin duda, también habría que resituar, por supuesto, la sectorización, que en este momento en el sentido que comentábamos al principio, hay equipos que en este momento tienen una dimensión que parece que no es la adecuada, atender a sectores de población de 200.000 o 300.000 habitantes pierde el sentido territorial y de proximidad.

E: Pero no hay un eje de pensamiento en la sectorización de coordinación con otros equipos, de hacer coincidir la sectorización con otras instituciones,...

Em: Nos parece importante considerar la coincidencia dentro de la CM de la sectorización con otros ámbitos que trabajan con infancia. Entendemos que es fundamental esas tres dimensiones: tridimensionar los equipos, que las ratios de intervención, yo estoy atendiendo a 4 centros, eso es una locura y eso es no querer hacer bien la tarea.

E: Y así cubrís todos

Em: Te hablo de mi caso, puede haber compañeros que tengan 3 centros porque acuden 2 días a un centro pero quiero decir que es una dimensión que es absolutamente loca, no se puede cubrir, en este momento, no se puede cubrir con los efectivos que tenemos en los equipos, ni siquiera con la propia normativa, en las últimas instrucciones, se habla de redistribuciones a centros en función de necesidades, cuando se habla de centros preferentes por motivos u otros, si nosotros hiciésemos eso, ojo, que no se nos permite hacer desde la dirección de área porque eso implicaría dejar sin atender otro montón de centros, por lo tanto...

E: La no autorización por parte de la dirección de área no se escribe, es un hecho.

Em: Claro, claro, exacto, lo que está en las instrucciones es lo que ésta se puede atender centro de atención intensiva según las últimas instrucciones, digo las últimas porque este año no ha habido, la anterior como si no hubiera habido y son retoques a instrucciones de años anteriores, por lo tanto, la redimensión es un tema absolutamente necesario. La sectorización, teniendo en cuenta criterios mínimos de máximos de población de 100.000 habitantes, criterios abarcables desde el punto de vista a la intervención desde sector y la coincidencia en sectorización con el resto de ámbitos de infancia, especial con salud...

E: Y en esa redimensión de los efectivos, de los recursos humanos, ¿hacéis énfasis en el aumento de personas, en el cambio de figuras, algún profesional nuevo o fundamentalmente sería mas personal de los mismos tipos?

Em: No se ha entrado en ese sentido a reflexionar sobre la posibilidad de necesidad de perfiles diferentes y nuevos lo que si sabemos de los perfiles actuales, por lo menos en equipos generales, los más abundantes son orientadores educativos, con la nueva clasificación, y PTSC, trabajadores sociales, desde luego si que es importante el incremento de profesional de orientación educativa cuando hablamos de trabajadores sociales, en este momento estamos en situación penosa.

E: ¿Hay una ratio establecido?

Em: Pues la ratio establecida, los datos que tenemos de las informaciones que tenemos de sectores, etc. pues es de una media de 3 y pico por orientadores / centro pero si hablamos de trabajadores sociales estamos hablando de 10-12 centros por trabajador social.

E: Eso es una cosa que vosotros calculáis, no es que se diga, habrá....

Em: No, no, esas son las situaciones que nosotros conocemos.

E: No existe un compromiso de elaborar tanto PTSC por una unidad..

Em: No, no, el planteamiento que nos hace la Directora General en la reunión, cuando nos habla de estos cuatro puntos: en la línea de mantenimiento de equipos, incremento de dedicación de tiempos a centro, dependencia funcional, etc. habla también de la posibilidad, no a corto plazo, sino a medio plazo de algún pequeño incremento en el cupo de profesionales

E: ¿Esta ratio de 3 y pico por orientador cubre concertada?

Em: Incluido concertado. En mi caso incluye 1 centro concertado.

E: ¿Con esa ratio se estaría abarcando a toda la población, no habría ningún centro sin orientador?

Em: Si, con las media actuales alrededor de los 4 centros, ahora mismo el sector sur que se había hecho por completo por parte de algún compañero de la permanente, la media era esa, 3 centros y medio por profesional de la orientación, compañeros con 4 centros.

E: Entonces, yo creo que ya me lo represento bien pero si crees que hay alguna otra pieza que debo saber me lo dices pero yo entiendo que a vosotros os gustaría, así lo espesaría en el informe, que se llevara a cabo un reflexión sobre la orientación que primero abarcara la red de orientación que no se limite a equipos sino a todos los que estéis implicados en distintos tipos de centros, y que esa reflexión tuviera una dimensión, que en su caso tendría que tener lo laboral como un principio a hablar con los sindicatos y lo que se decidiera tuviera repercusiones en las condiciones laborales pero que no fuera ni la única ni la más importante sino que tuviera una línea de pensamiento más centrada en el modelo o enfoque o necesidad de la orientación más

técnica, ¿no? Y eso si que vosotros lo habéis hecho saber a la administración que os gustaría que ese fuese el marco de reflexión.

Em: Si, desde luego los escritos que se han mandado lo que ocurre en ese sentido, en la ultima reunión, la idea de los compañeros queda absolutamente imposible hablar de eso en ese contexto porque se estaba hablando de otras cosas.

Nosotros en lo que si que insistimos es que las tareas de sector siguen siendo un complemento importantísimo, nosotros pensamos que las políticas de infancia en este momento pasan necesariamente por la redes de trabajos. A nivel no solamente dentro de las coordinaciones, de los propios sectores a niveles intersectoriales e interinstitucionales que dificultades, situaciones que tienen que ver con las cosas que ahora tanto preocupan en los medios de comunicación, con violencia, etc. etc. solamente desde las dimensiones de trabajo de red y equipos son abordables y son mejorables y que en ese sentido pensamos que sigue siendo primaria, importantísimo, el que no se descuiden las atenciones de sector.

Nosotros pensamos que la política en la CM no solamente el ataque ha tenido que ver con educación, es decir, si pensamos en ciudades como esta (Alcalá de Henares) y pensamos que es un ciudad con trayectoria de coordinación interprofesional e intersectorial en la medida de los casos por iniciativa de los profesionales y que eso en un momento determinado la CM concluye con una ley de Consejos Locales de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, que en definitiva es una ley que viene a recoger las buenas prácticas profesionales que se están desarrollando en diferentes ciudades; nos encontramos que en una ciudad como ésta, que después de modificarse la ley hace 5 años, nos encontramos que desaparecen los consejos locales, es decir, hay un incumplimiento de la ley de protección de la infancia, la Ley de consejo locales de educación e infancia. Los profesionales nos seguimos viendo, a pelo, es decir, formando parte de las comisiones de apoyo familiar, que están en el aire porque legalmente dependen de los consejos locales de protección a la infancia y a la adolescencia pero los profesionales seguimos estando ahí porque consideramos que tenemos que seguir ahí. Entonces, nosotros pensamos que este ataque que tiene que ver con que hay otro tipo de tareas que no importan, lo importante es solamente el niño y el colegio y la situación que están demandando los directores, eso es no querer ver otra realidad que existe, que es necesaria y que está ahí y que en cualquier caso la decisión que se ha tomado o se ha pretendido tomar en el ámbito de la educación no era una decisión diferente de la que en otro tipo de políticas de infancia se están llevando a cabo, es tener en cuenta que la importancia de coordinaciones, de intervenir diferentes profesional, es perdida de tiempo. Por eso nosotros seguimos insistiendo en que no se pueden ir a modelos que abandonen las intervenciones sectoriales y las intervenciones interinstitucionales, interprofesionales

E: ¿Habéis intentado plantearles la idea de profesionales en los centros y redes de sector? ¿Eso se lo habéis planteado?

Em: No, no ha habido marco para poder hacerlo.

E: Pero como colectivo, como asamblea, como coordinadora, ¿habéis discutido esa posibilidad?

Em: No, eso no se ha discutido. En este momento, la situación que hemos vivido los profesionales ha sido la situación de acción - reacción, es decir, me atacas me defiendo.

Por eso te decía, que lamentablemente no es posiblemente el momento pero sin duda si lo echamos de menos

E: Ya, ya, pero analizar otro tipo de comunidades autónomas...

Em: Más que analizar si que hemos visto y conocido las situaciones. Estuvimos viendo el tema de Castilla-La Mancha en las últimas jornadas, no es una reflexión que se haya puesto en común pero si he compartido con algunos compañeros que aunque sean iniciativas que sin duda se puedan compartir o no pero supongan una apuesta en política educativa fuerte, si nos parece que han dejado las tareas sectoriales un poco, muy en segundo plano, ¿no? Un ejemplo, que posiblemente sea relativo y no tenga sentido, pero que nosotros si comentamos a veces: hace 10 años cuando se produce en la ciudad ésta el famoso tema de la red de pederastia, bueno son muchos profesionales los que se movilizaron, pero cuando la situación no se conocía, este equipo no estaba formando, no sabíamos especialmente lo que eran abusos sexuales infantiles, bueno la trayectoria y el macuto de formación de cada profesional es el que es, que viene del campo de la psicología, de la pedagogía, y luego aparte ya la formación y la trayectoria personal que cada uno ha ido incorporando a su formación; nos encontramos una situación cuando todavía en esta ciudad estaba el primer ciclo de la ESO en los coles de primaria, es decir, teníamos niños de 16 años en los colegios y atendíamos los equipos nos encontramos en un momento en una ciudad en que distintos colegios empiezan a haber demandas del profesorado que tienen que ver con un tipo de conductas muy llamativas, muy peculiares y que si te las comentan da la sensación de que son producidas por chavales de 14-15-16 años porque eran niños que estaban en los colegios y la realidad era que eran conductas de niños de 10-9-11-12 años; cuando quisimos darnos cuenta si pudimos poner en común que ante lo que estábamos era ante los efectos del abuso de menores, es posible que un poco después se hubiera visto desde otra perspectiva, sólo la de equipo pudo permitir aunar esa situación y entender un poco, un poco porque no estábamos formados, a partir de ahí este equipo inicio formación específica, promovimos una formación desde un sistemas de redes, por primera vez se hizo una especial formación común de salud, servicios sociales, educación, y cuerpos y fuerzas de seguridad de la ciudad y es un tema que se promovió desde la mesa de abusos que promovimos para esta situación y que fue una iniciativa que se dio en ese sentido desde el marco educativo, podía haber salido desde otro marco, ¿vale? digo, por ejemplificar porque a veces resulta difícil para personas entender que las tareas sectoriales son tareas absolutamente necesarias en intervención con infancia.

E: y no es el tiempo, ni la coyuntura para pensar en otros modelos pero es una pregunta que tengo que haceros porque a otras comunidades se les está preguntando si cuando decidieron hacer otras cosas la hizo basándose en que sabían de algún otro modelo que funcionaba mejor pero en este momento yo entiendo que vosotros no habéis tenido el tiempo de valorar pero, hay gente que dice que uno de los grandes riesgos, tu has destacado la pérdida de la perspectiva sobre una concepción más amplia de las necesidades de la infancia, la coordinación con profesionales, hay gente que dice que la gran pérdida que supone perder el equipo, además, supongo que no dicen que esto no sea cierto, pero ponen el énfasis en el riesgo de la escolarización, de estar en un centro en el que uno pueda sentirse presionado a hacer escolarización que no responda a criterios técnicos sino a criterios de interés del director, le dan más recursos o lo que sea, reequilibrar la red.



Em: Bueno, ese es otro argumento que si hemos utilizado y que pensamos que está ahí nosotros pensamos, en ese sentido, que la situación de los equipos mas allá de que no podamos en este tiempo dar el tiempo suficiente de atención porque no tenemos recursos para ello pero la situación de los equipos pensamos que con un tiempo de intervención suficiente si puede dar la distancia óptima respecto de lo que es tener el pie dentro del centro y fuera del centro.

E: ¿Estimáis esa dedicación en cuanto sería?

Em: Te voy a dar un dato que yo estimo personal, que ni siquiera hayamos compartido pero yo entiendo que puede haber en estos momentos centros, como los hemos tenido, aquí hemos tenido algún centro que necesita dedicación exclusiva, se nos dijo sin ninguna evaluación y con un proceso positivo que valoramos positivos el compañero intervenía 3 - 4 días en el centro, estaba exento de algunas tareas de sector para poder dar mas intervención en el centro, pues hablamos de un profesional por centro, pero a mi me parece que un máximo de 2 centro por profesional en el caso del perfil de orientación educativa podría ser una referencia, dependiendo del número de alumno, el volumen del centro, características, contexto; ahora, este tema que comentabas, entendemos que si que es cierto, esto ocurre, es decir, el problema de la CM no es el tema de los orientadores, yo en este momento he intervenido en centros que a finales del mes de octubre no tenían ni PT ni AL y hablamos de centro con ACNEES, “¿que quieres? más orientador para tener más ACNEES para que los atienda quien”, por eso digo que, eso es una situación puntual, pero que en la medida en que si que hay escasez de recursos los profesionales de los centros, los directores lógicamente quieren garantizarse la existencia de profesionales, ¿no? Y podrían darse situaciones en ese sentido, que son mucho mas fáciles de presionar cuando el profesional está dependiendo directamente de la jerarquía del director que cuando el profesional tiene su propio dirección de equipo, con sus propios “minis”, que deciden cada uno de los dictámenes y que analizan cada una de las situaciones

E: ¿“Minis”?, perdón

Em: Bueno, en este caso de la estructura de miniequipos en los que se analizan todos y cada uno de los dictámenes de cara a configurar un criterio común a manejarnos con un criterio, en ese sentido, con datos similares por parte de todo el mundo, esa situación en el contexto de un centro se perdería, sin duda.

E: Cuando analizáis estos, ¿analizáis la situación de secundaria, quiero decir, esta la lógica aplicada a la secundaria?

Em: Desde el punto de vista de la intervención ¿dentro o fuera?

E: Bueno si, si vamos a decir dentro - fuera lo que tiene que ver con tema de dedicación, de tipo de tareas que el tiempo permite, porque claro secundaria, depende en que nos fijemos, secundaria ha tenido tiempos en los que el martes de la mañana estaba garantizado con esa idea de poner en común, mirar conjuntamente, persistía y era un poco esa idea de dentro pero con coordinación más amplia que dentro; os ha llevado esta reflexión, entiendo que en otras comunidades y eso no, pero ahora que han entrado algunos orientadores de secundaria en vuestras asambleas y en vuestro espacio, ellos ¿qué dicen?

Em: Pues, ahí escuchamos de todo, ellos, desde luego, yo no he oído ningún planteamiento en ese sentido que tenga que ver con un cambio de posicionamiento respecto a la intervención de secundaria en este momento.

E: ¿No demandan una estructura de sector?

Em: Pero sobre todo de lo que se habla son de las dificultades que tienen que ver con la adscripción de segundos orientadores, de mayor sentimiento de soledad y ese tipo de situaciones, ¿no? Y que a veces consideran que los recursos también escasean aunque la visión desde primaria posiblemente sea que los recursos por algún motivo son más, no voy a decir bondadosos, pero sí da la sensación de que, por ejemplo, las ratios que se manejan con los profesionales de PT y AL, no se manejan con los mismos con criterios en un ámbito y en otro, pero sin embargo ellos sí que consideran que en general también hablan de escasez de recursos, de escasez y falta de estabilidad con el segundo orientador, la situación que se ha hecho compartir por parte de los PTSC en diferentes institutos, es decir, ellos también tienen sus propias necesidades; desde luego, yo creo que planteamientos, respecto de la situación de sector, serían planteamientos con los que habría que pensar también con la secundaria.

E: Claro porque entonces habría que pensarlo de una manera más general.

Em: Claro porque si hay una intervención más directa con el centro, desde el punto de vista de los horarios, en algunos casos depende porque cuando ves a compañeros que tienen casi las 9 horas de docencia, que los hay, y que están hablando de que en algunos casos, y hablamos de docencia, de la asignatura de sociedad, cultura y religión y que a lo mejor se manejan con 250 alumnos como docentes y luego las tareas de departamento, bueno, pues no es tan exclusiva la tarea de orientación, ¿no?

E: La valoración de que un profesional, el mismo profesional, pueda moverse desde escuelas infantiles a centros de adultos, ¿no? Se mueva por todo el sistema, eso ¿tenéis posición teórica sobre si es bueno es malo?

Em: Bueno, pues no tenemos posición teórica, sí que ha habido reflexiones por parte de algún compañero y sin duda, sin duda, se habla de que estamos hablando de palabras mayores, quiero decir, que “esto no es, mire usted, que como usted es profesional de psicopedagogía, ahora este en temprana, o en un departamento de orientación”... Entendemos que se trata de etapas bien diferenciadas aunque sin duda el nexo común de la orientación sea transversal a todas ellas pero son etapas bien diferenciadas y que requieren de una especialización acorde a cada una de las etapas, es decir, una persona, y lo comentamos entre personas que estamos pasando por la experiencia que han pasado un tiempo importante en un equipo de temprana, no puede aterrizar en un departamento de orientación, bueno si de hecho puede hacerlo, pero no es serio desde el punto de vista de la tarea, es decir, implica un cambio de perspectiva y bueno una formación importante a tener en cuenta.

E: Pero eso nunca ha llevado a una propuesta concreta por ejemplo de poder hacer especialidades, distintas. Es una toma de conciencia de que aunque es administrativamente posible, debería tomarse con cuidado ese subir y bajar sin más preparación...

Em: Es un tema que hay que pararse a ver pero no hemos hecho ninguna propuesta concreta a ese sentido

E: En general, bueno, no se como interpretáis vosotros, el hecho de que la decisión de hacer desaparecer los equipos de abril coincidiera con la decisión de quitar los CAP, ¿Vosotros esto como lo interpretáis?

Em: Nosotros pensamos que, éramos conscientes de que no éramos el ombligo del mundo y que el proceso que se lleva viendo en la CM desde hace tiempo no es un proceso, pues eso, que tenga que ver con consideraciones líricas y, bueno, pues que tiene que ver con momentos de recortes, con determinadas concepciones de la educación y nosotros éramos una parte más de ese tema, por lo tanto, esa coincidencia la vimos siempre como somos una pieza más del domino en el proceso de toma de decisiones de desapariciones.

E: Bueno pero ¿se puede interpretar como una idea de desmontar los apoyos externos a la escuela?

Em: Bueno, ahí hay posiciones de distintos compañeros de distintos lugares, desde que primero; de que el tema de la desaparición de servicios públicos, está ahí, no sólo en el ámbito educativo sino que sabemos que está en el resto de ámbitos también y nosotros formamos parte del ámbito educativo como una pieza más y por lo tanto quitarla, hay compañeros que expresan que en este momento bueno, pues lamentablemente, y lo vemos en medios de comunicación, es decir, la LOGSE habrá tenido, sin duda, sus aciertos, dificultades y sus errores pero hay compañeros que manifiestan todo lo que huele a LOGSE, y nosotros olemos a LOGSE, da sarpullido.

E: Si, esto era lo que quería decir, hay gente que dice que además de otras razones que has venido comentando; está la idea de que estos servicios, los de orientación y a veces los CAP, CPR antes, CEP más anteriormente, son como correas de transmisión de una manera de entender la educación que ya no se comparte y que puede incluso dificultar las políticas que quiere hacer la consejería. ¿Vosotros creéis que hay algo de esto?

Em: No es un tema que se haya consensuado como colectivo pero claro que conocemos las dificultades que hubo en los CAP con el famoso tema de la asignatura de ciudadanía y de los conflictos que se dieron en los cursos de formación, por supuesto que puede darse ese pensamiento, es decir, que a parte de lo que es política educativa pura y dura, pues que sin duda podría haber trasfondo de aspectos ideológicos que podrían...

E: Pero ¿no creéis a que se está pensando en la reorganización de los servicios de apoyo, entendidos como una unidad coordinada?

Em: Nosotros tenemos la sensación, cuando se habla de la administración, de que ella no sabe nada, es decir, es posible que la administración sepa mucho y tenga en su recámara lo que va a hacer pero la sensación que transmite es que no sabe lo que quiere hacer

E: ¿Vosotros creéis, y si no te pregunto a ti personalmente, qué sería bueno una mayor coordinación entre la formación, la orientación; se habla de que en cierto sentido la

orientación tiene una dimensión formativa hacia los profesores y que la coordinación simultánea es bueno, porque ese sería el otro reverso de la moneda.

Em: Nosotros entendemos que el marco de formación es clave, por supuesto, es decir, el golpe que supone la desaparición de los CAP es un golpe pensamos que importante para el ámbito educativo, importantísimo; nosotros en este momento estamos todavía en diciembre, estamos trabajando como colectivo en un seminario y todavía no sabemos si ese seminario está reconocido o no. Pero más allá de eso por supuesto que pensamos...

E: Pero en esa idea de coordinación, de intervención, eso que hablábamos de que los planes de trabajo de los equipos y los de los asesores de formación pudieran coordinarse para que la entrada en un mismo centro fuera ordenada, ¿eso lo seguiríais haciendo?, lo de coordinar vuestros planes con ellos para que los centros estuvieran atendidos, no es hagan lo mismo las dos figuras, pero a veces uno acaba haciendo cosas semejantes o en el fondo...

Em: Esa coordinación, yo creo que no se ha dado. Creo que no se ha dado.

E: ¿Luego hubo un momento en que los planes los tuvierais que pasar por una visión general para el inspector?

Em: Nuestros planes siempre se presentan a nuestra asesora de programas

E: Nunca, ni cuando se considero incluso que las sedes fueran conjuntas de los CPR y de estos, pero hace mucho tiempo

Em: No, no, yo no he vivido esa situación desde el punto de vista práctico que se haya dado, no la he vivido.

E: Bueno, en gran parte, lo otro que yo te decía, que esto tiene doble finalidad, conocer lo coyuntural de lo que está sucediendo a parte de la actitud de la comunidad pero también valora un poco el modelo de orientación, dentro de lo que se puede. La orientación en Madrid, si obviamos, llegamos hasta Enero del año pasado, en fin. ¿Tu como la valorarías, la orientación, el modelo de orientación de la CM, no de este gobierno sino en la CM desde que la LOGSE se puso en marcha? ¿Hemos ido a mejor, hemos ido a peor?

Em: Hombre, yo tengo la sensación de que bueno, con la LOGSE yo creo que es un arranque, mi sensación, de que las personas que intervinieron ahí no fue un modelo improvisado, yo creo que era un modelo pensado, desde mi punto de vista, creo que bien pensado. Otro tema, es lo que te comentaba con anterioridad, es decir, a partir de un momento determinado yo creo que la orientación ha seguido su rumbo y bueno, pues con mayor iniciativas o menores por parte de la administración pero era algo que caminaba por, un poco, por su propio impulso por así decir, hablando de los profesionales de orientación. Estoy hablando de una visión que me viene.

E: Y eso de parece ¿bien o mal?

Em: No, yo creo que no me parece bien, a mi no me parece bien, creo que ha habido una vejación de funciones por así decirlo por parte de la administración educativa

porque un tema es qué marcos de trabajo tienen que ser desarrollados contextualmente por las redes en cada uno de los sistemas pero yo creo que ahí sí que había que haber marcado pasos. Ha habido, marco de pasos del punto de 2004-05 con un modelo de dictamen nuevo pero bueno “oye mire usted, ¿esto que es? ¿Esto de donde viene y a donde va? Bueno mire usted a mi nadie me ha enseñado a poner así las cruces yo vengo de otra forma, ¿no?” bueno, ha habido alguna toma de decisiones en ese sentido pero las decisiones en esa línea, muy poco meditadas, poco pensadas

E: El otro día me decía un profesional a los que estoy entrevistando, que el distinguía, me quería ilustrar la idea de que esto no es un problema exclusivamente partidista y decía que incluso de lo que ha sido todo un gobierno del PP, él consideraba que había habido etapas dentro de la comunidad de Madrid, ¿tu crees que hay algo de eso?

Em: Pues visto desde ese punto de vista con el ejemplo que te ponía con el ejemplo anteriormente: SI, no solamente con la ocasión que tuvimos de las jornadas de la Asamblea de Madrid en la que cuando compartes información con las personas que trabajan allí como representantes nuestros, como ciudadanos, te comentan que realmente esto no se ha visto nunca, sino lo que te comentaba antes, hace 5 años bueno, no es por hablar de personas de partidos políticos pero hasta la legislatura en la que Ruiz Gallardón está en la Asamblea de Madrid, en el 2003, hablando del ejemplo que te pongo antes, Ruiz Gallardón, con su gobierno y legislatura modifica la ley de Consejos Locales de atención a infancia y adolescencia que estaba funcionando y en marcha y tengo entendido que el sector centro, que depende del ayuntamiento de Madrid, siguen funcionando, mejor o peor, es a partir del 2003 que nos hemos olvidado de esto, es decir, no hay infancia en las consejerías.

E: La persona que me decía esto hacia el mismo hito que acabas de decir, por eso no te quería proponer antes para ver si salía.

Em: Te lo he puesto con este ejemplo, pero...

E: Esta persona lo vincula incluso a una persona como era Luengo que tenía una preocupación por este tema, es decir, que puede haber un gobierno del PP pero que puede haber alguien que técnicamente que entiende las cosas de una determinada manera y que era compatible tener un gobierno del PP con cuidar la orientación en un cierto sentido. En otros momentos se opina que en este momento no existe ni esa preocupación. La afirmación para ver si la compartes es que “no se considera la orientación un factor de calidad”

Em: Yo creo que en el fondo no, pero yo creo que hay más, en la actualidad, eso se nota, es decir, para desarrollar un trabajo te lo tienen que creer y hay personas que no se creen su trabajo.

E: ¿Entre los profesionales o en la administración?

Em: Quiero decir en el marco de la administración, entonces, por supuesto, hablar de factor de calidad de la orientación... de que estamos hablando.

E: Entonces si te entiendo bien tu valoras que aunque el modelo original de la LOGSE pudiera ser un modelo fundamentado, hubiera habido que tocarlo, no puede seguir un

modelo 20 años y pensar, porque casi por la propia teoría un modelo de 20 años que no se repiensa es que no puede funcionar; ya me has dicho muchos cambios, cosas que crees que necesitaría, al margen del conflicto particular; ¿Hay alguna otra cosa? Hemos hablado de que se muevan los profesionales por toda la etapa, que si mas dedicación, interna externa, mas coordinación con sector, con otros profesionales; en cuanto a los profesionales, crees que los que hay responden, sería un problema de que hubiera un mayor número de y no tanto de que hubiera otros profesionales, ¿es así?

Em: Si, nosotros como colectivo no en este momento...

E: ¿Hay algún otro aspectos que crees que repensáramos de la orientación?

Em: Pues más allá de los temas que hemos comentado...

E: ¿crees que la zona rural está bien atendida?

Em: La zona rural está atendida en ese sentido, es posible que dependiendo de las características de contexto de otros equipos o de cada uno de los equipos pueda haber unas características u otras, en nuestro caso tenemos un sector mixto y está atendida en la misma medida en que atendemos a la ciudad.

E: ¿No se te parece que sea un gran problema, que estemos atendiendo mal a lo rural?

Em: Estamos hablando de un contexto rural próximo al sector, desde luego lo que si que hay equipos que se mueven en contextos rurales muy amplios, muy dispersos y que desde luego suponen mayores elementos de dificultad sin duda, en la atención, ¿no? Claro, no sería igual dimensionar un equipo en ese sentido...

E: Pero no crees que hubiera que existir un modelo concreto y distinto en zonas rurales al que tenemos.

Em: Hombre, yo creo que como modelo distinto, yo entiendo que no; otro tema es conocer las características contextuales y en cada caso ajustar y entender que no pueden ser el mismo marco a la hora... Pero que eso lleve otro modelo, en el marco de nuestra comunidad no lo veo, no se en otra comunidad.

E: En otras etapas educativas; ¿crees que está bien cubierto adulto, campos que no estemos viendo?

Em: Bueno yo ahí no me siento tan autorizado para hablarte me siento más autorizado para hablarte no tanto desde el tema de mi pertenencia a la comisión permanente sino como profesional de equipo pues me siento mucho mas cómodo y autorizado para hablarte ahí; ahí me resulta difícil comentarte, ¿no? Desde luego puedo comentar lo que oigo a los compañeros y en ese sentido parece ser que las perspectivas también son un poco de cortar las alas, de ir menguando un poco la tarea porque la última normativa, en ese sentido que ha salido, que no la conozco de manera directa, pero por lo que ellos han comentado, parece que deja de figurar como tal la figura, el perfil específico del orientador aunque habla de tareas orientadoras y otro tipo de cuestiones no lo conozco directamente pero por lo que los compañeros comentan y que es una tarea que está ahí un poco parece ser en el limbo de nadie.

E: ¿en adultos?

Em: Si, si

E: Bueno, pues nada, yo creo que lo ultimo quería preguntarse esto de la reunión que habéis tenido con el ministerio ¿esto que es exactamente?

Em: Bueno, había habido una reunión justamente ayer martes por parte de algunos compañeros, yo no asistí, para conocer y clarificar el último decreto que se ha sacado con el tema de especialidades, por hablarlo, conocerlo y discutir

E: ¿Con quien os visteis?

Em: Te lo puedo decir luego en el coche, ahora mismo no recuerdo el nombre de la persona con la que se entrevistaron, pero es la persona que ha trabajado directamente ese decreto de especialidades.

Em: ¿Cómo lo veis, como creéis que ha quedado en ese decreto?

E: Quedaba un poco abierto, a parte del cambio de denominación de la especialidad, que si que parece que tiene más sentido, no quedaba ahí claro el tema de las áreas que correspondía impartir, lo omite el decreto, ¿no? Y ahí queda un poco un vacío que...

E: Y ¿hablasteis con ellos de la formación inicial? Tema del máster de como se va a recoger y...

Em: Si, si, le comentaron también de cómo quedaba la nueva situación con el máster para poder acceder y etc. Estuvieron comentándolo y luego el tema de que quedaba ahí un poco todo el desarrollo quedaba en manos de las CCAA y que quedaba todo muy abierto la situación.

E: Porque el ministerio, supongo que no habréis intentado que el ministerio tuviera ningún papel en el conflicto con la comunidad porque no puede tener o ¿intentasteis hacer alguna gestión?

Em: Yo creo que no se llegó a hacer de manera directa ninguna gestión con el ministerio. A uno le entra la de preguntar si se pueden retirar las competencias. Algunos compañeros en las manifestaciones se presentaban con la bandera nacional diciendo que “queremos ser del MEC”.

E: Bueno, entendiendo cual es el objetivo en este momento, ¿Crees que es importante tener en cuenta algún tema que nos ayude entender vuestra opinión sobre la orientación?

Em: Yo creo que básicamente, las líneas generales son un poco lo que te he comentado. No sé si se me ha podido escapar algún aspecto que pudiera ser significativo, yo creo que de los significativos, no.

E: Es interesante la unidad de los equipos, ¿no? De una manera real.

Em: Si pero se lo tenemos que agradecer a Esperanza Aguirre, nunca pensamos que cincuentones nos íbamos a unir de esa manera.

E: Esta situación ¿se puede calificar de corporativa o no?

Em: Siendo crítico, podría haber algún aspecto corporativo pero fíjate que en un momento en el que todo el mundo nos movemos, y el colectivo de directores de infantil y primaria también, por las situaciones laborales y económicas, que dentro de la plataforma de directores está, nosotros como equipo tenemos un punto en el orden del día pero tienen otras peticiones que tienen que ver con cuestiones económicas; puede haber habido aspecto corporativos y más que eso, un proceso de acción – reacción, sin más. Pero en cualquier caso fíjate que tendríamos cuestiones de índole laboral, estamos en estos momentos poniendo nuestros coches a disposición de la Consejería, estos coches privados 16 céntimos cada kilómetro y estamos entendiendo, ahí si, zonas rurales a las que si no es con tu coche privado no podrías llegar y eso lo estamos garantizando los profesionales. En nuestro planteamiento en todo el conflicto no ha habido ni una sola voz que haya sacado un tema, no digo ya económico, ni siquiera rural, entonces bueno algún aspecto corporativo, pues posiblemente pero ha sido una respuesta creíble.

E: A mi me asombra la conciencia teórica, aunque a lo mejor no hay mucha discusión teórica. Es decir, hay algunos puntos que es evidente que están claros por lo que se dice de la necesidad de trabajo de sector, el riesgo de la escolarización, en el que yo entiendo que se puede decir que es una voz, no sé si unánime, pero si muy representativa. Se puede decir que ese es el pensamiento.

Em: Yo creo que si, piensa que en las asamblea antes de la incorporación de los compañeros de departamento, en la asamblea de mes de junio nos hemos estado viendo en una media de 300 personas.

E: ¿Cuántos efectivos, cuando cupos hay en Madrid en equipos generales?

Em: Pues en equipos generales, no puedo darte ahora algún dato pero...

E: cuando dices 300 quieres decir que esta representados más de la mitad

Em: más, porque 700 profesionales podemos ser entre todo temprana, generales y específicos. Generales son los que son y hablamos de asambleas de 300 personas quiere decir hoy en Rivas mañana en no se donde, fuera del horario, manteniendo el horario, encerrándote por la noche viniendo a trabajar por la mañana y estamos hablando de cincuentones que te decía antes, que tenemos que agradecerse a la Consejería.

E: si, si, no hay nada como un enemigo común. Pues muy bien, yo creo que no te tengo que preguntar nada más porque específicos no se si tiene sentido, yo no voy hablar con específicos porque Marian no terminamos de ... pero hay alguna idea de cambio en específicos, ¿alguna reflexión propia?

Em: yo creo que como colectivo no, pero si que han manifestado que ellos se sienten parte de la red y que los equipos generales somos un elemento clave en el desarrollo de su trabajo mas allá de que el número de profesionales para un ámbito ... pero está claro



que es un número muy limitado de efectivos con el que cuenta; sin embargo ellos dicen y sostienen que la perspectiva de intervención en toda la CM les da un carácter de privilegio en el sentido de conocimiento, desde la perspectiva de la especificidad en cada uno de sus ámbitos y con los elementos y patas de ayuda que les brindan los departamentos y los equipos psicopedagógicos y de temprana. No hablan de necesidad de ningún equipo nuevo.

E: pero igual que surgió TGD, ¿no hay ningún tipo de idea de que haga falta de que haya emergido nada en ese sentido?, ¿no?

Em: No

## ENTREVISTAS CON TÉCNICOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE INFANTIL Y PRIMARIA

**E: Entrevistadora P: Entrevistado 1 C: Entrevistado 2**

P: Lo difícil de es como... tanto movimiento como ha habido desde oficialmente desde mayo - junio de 2008, entonces la consejería lo único que ha hecho ha sido abrir un periodo de reflexión.

E: Vamos a dejar el periodo de la Consejería detrás si no os importa. Primero vosotros como personas, que ahora estáis en la administración, pero que conocéis bien el modelo de orientación. Yo quería que analizáramos primero el modelo LOGSE, y no tampoco de un manera complicada sino simplemente que me dijerais si en la evolución que esto ha ido teniendo si consideráis que ha sido positiva, negativa, si creéis que era un modelo bien o mal fundamentado y que cosas habría que cambiar de ese modelo, en el orden que consideréis oportunos porque supongo que eso tendrá algo que ver con lo que después propone la comunidad. Pero primero si os parece analizamos en modelo LOGSE, ya sé que vosotros sois responsables de primaria pero en la medida en que podáis dar una imagen de la orientación de Madrid también lo hagáis. ¿Creéis que el modelo LOGSE era un modelo correcto, fundamentado, incorrecto, en que si en que no,..?

P: bueno, podemos empezar diciendo que nosotros creemos que si que es un modelo correcto y es un modelo que la Consejería ha estado apoyando todos estos años desde que toma las transferencias. Es un modelo con muchas dificultades que ahora estamos viviendo porque es un modelo que no se ha modificado, no se ha adecuado a los cambios tanto sociales como sociales-demográficos, ni en cantidad ni en calidad, es decir, el modelo no se ha tocado. Desde que se crean los equipos, se crean y se llevan a delante sin hacer ningún cambio sobre ese modelo. Quizá, ahora o cuando sea, hay que pensar que hay que hacer algún tipo de cambio en su organización, funcionamiento, etc. Algún cambio más...una reforma, no cambiar de casa pero si hacer una reforma de la casa para adecuarla a las situaciones que tienen los centros ahora; los centros de ahora no tienen nada que ver con los centros de hace 10 años, por poner un periodo corto de tiempo, no tienen absolutamente nada que ver; entonces, ¿el modelo es válido? Pensamos que si, es un modelo válido, ¿es único? No es un modelo único: a los mismos problemas se pueden dar respuestas por diferentes caminos y pueden ser respuestas buenas. Nosotros pensamos, como servicio, que nuestro modelo es nuevo y el de Castilla-La Mancha o de tal, es un modelo bueno también: tienen sus dificultades, sus ventajas, sus inconvenientes y entonces nosotros seguimos trabajando por mejorar este modelo porque a día de hoy ese es nuestro cometido; nuestro cometido a día de hoy es trabajar para que los equipos funcionen lo mejor posible; no sé si C quiere comentar.

C: Bueno, yo por ir al atrás desde el punto de vista...dices el modelo LOGSE a mí me parece un modelo válido y que da una respuesta a las necesidades básicamente, aunque haya necesidades de adaptar y modificar en función de los cambios que va habiendo. Yo al modelo LOGSE le encuentro de partida, un agujero grande, una parte oscura, que tiene que ver con los perfiles profesionales que están incluidos en los equipos, la formación y la titulación de los profesionales que están trabajando en los equipos que es

una pérdida que se produce en el paso de laborales a funcionarios docentes y ahí hay algunos aspectos que están dificultando siempre, dificultando siempre, el como acceden los profesionales a los puestos de trabajo en los equipos que implica una no correspondencia entre lo que se va a pedir y la titulación con la que se accede a ese puesto a mi me parece que es algo que ha creado siempre dificultades en los equipos, lo digo porque los cambios de modelo hay que mirarlos, como todas las decisiones importantes, desde muchos factores y con muchos puntos de vista, ¿no? Entonces, cuando se plantean cambios de modelo, entiendo yo, aunque no siempre se explicita mucho, que hay aspectos que tienen que ver con criterios políticos, con planteamientos sociales, con situaciones de la realidad de los centros, con cuestiones presupuestarias, con muchísimas cosas pero entre algunas cosas que pueden ser dificultades que aparecen en la realidad, que se analizan más o menos, pero que están como caldo, yo creo que una, una, una no la más importante pero que está, también tiene que ver con eso y es el problema que se genera en que se pide a personas que no tienen determinadas titulaciones actuaciones propias de los profesionales de esas titulaciones, por ejemplo, que una persona que tiene una licenciatura y por lo tal, accede como profesor del cuerpo de secundaria a un puesto de psicología o pedagogía y no es ni psicólogo, ni pedagogo ni psicopedagogo y tiene que hacer funciones propias de un psicólogo, o pedagogo o psicopedagogo. Por ejemplo a mí eso me parece que es algo que ha generado dificultades.

E: eso está recogido ¿en dónde?

P: ese es el título de acceso de la especialidad de acceso a los cuerpos de funcionarios

E: ¿está en la función pública?

P: es una cuestión de función pública

C: si, si, si

E: quiero decir que no pasa, si a mi me parece un desastre, yo os quería preguntar por la formación nueva, es algo que la solución yo creo que tu la planteas, lo mejor sería no haberlos funcionarizado.

C: yo estoy diciendo que cuando no lo eran entraban de una manera que había profesionalización mas claro. Al introducirlos en la función docente, también con una visión, yo entiendo...tiene un porqué válido, o sea, el fin a mí me parece que es válido, que es integrarlos en los cuerpos de profesores para ser más parte de y trabajar más con el profesorado y desde ahí pues tienen que ser una parte de la movida.

E: bueno hay más gente que opina que no debería haberse funcionarizado.

C: ahí hay una parte positiva pero desde luego a mi me parece una rémora, tampoco quiero que se focalice en esto el tema que es muy amplio solo señalar que ahí hay un punto, desde mi punto de vista, que es una rémora ahí y que da muchos problemas a la hora del ejercicio práctico de la tarea del orientador, de la elaboración de dictámenes, de la coherencia de nuestras...

E: ¿habéis mirado cuantos profesionales de los que tenéis son psicólogos o pedagogos?

C: sabemos que no es significativo.

E: efectivamente, porque la verdad es que en porcentaje eso debe ¿sabéis cuanto?

P: no, no lo tenemos cuantificado pero nosotros no vemos el perfil, no tengo esa información sobre la titulación con la que se incorporan.

C: no es significativo pero, por ejemplo, no tanto en la parte de los psicopedagogos, de los trabajadores sociales, profesionales técnicos de servicio a la comunidad, que desde luego genera también sus problemas.

E: pero esos pertenecen de otra vertiente.

C: no, están en el mismo momento,

P: no, están en el mismo, exacto.

E: ya pero nosotros teníamos trabajadores sociales.

C: claro y también teníamos psicólogos y pedagogos.

E: y los seguimos teniendo.

C: y profesores de filosofía, gimnasia e historia.

E: pero por eso te preguntó que qué porcentaje tenemos.

C: si, si porque yo desde luego los que conozco, como los conoces tu no son la mayoría

E: desde luego serán en su caso, en secundaria. Que se hayan bajado a equipos,...lo podemos mirar, sería muy interesante que lo mirarais, a ver cuantos tenemos de verdad en equipos que sean profesores de...

C: a ver, es un quesito pequeño. Por eso yo no quería focalizar en ello.

(hablan todos)

P: el colectivo del trabajo social se queja porque sí que hay una bolsa de personas que se están incorporando sin tener la titulación precisa.

E: a ver si puedo expresarlo bien, dentro de que el modelo LOGSE os parece correcto pero hay un problema.

P: uno de los problemas.

E: en cuanto a la adecuación de las personas que pueden acceder a los puestos porque el sistema de acceso no garantiza que su titulación de origen sea la adecuada para las funciones que tienen que desempeñar.

C: es un punto.

E: lo recogemos así.

P: la función pública deja una puerta abierta que igual que si se limita en el caso de magisterio, a gente de magisterio para acceder tienes que ser maestro, en el caso del orientador no limita sino que lo deja, como dice licenciado-ingeniero-arquitecto del mundo mundial.

C: nivel académico.

P: con los PTSC se hace una acotación: limita la incorporación a trabajo social y 2 o 3 diplomaturas más: educador social, maestro y hace ahí un si pero no.

E: si, si que la ley de la función pública no se puede hacer otra cosa. ¿Habéis leído, por cierto, conocéis entonces, tanto la formación inicial que ahora van a tener como el decreto de especialidad que regula el acceso a la función pública? ¿Y qué os parece lo que se va a hacer nuevo con la LOE?

P: yo lo he visto, no lo he leído. El decreto, sé que se ha cambiado la denominación y que hasta donde yo sé no se ha definido mas allá de decir éstos que antes eran titulados en psicología y pedagogía ahora van a ser orientadores educativos, si no me equivoco y... yo creo que hará que esperar a ver.

E: ¿Pero conocéis la norma?

P: yo no la he tocado, no la he leído. He leído información sobre la norma y protestas y opiniones distintas sobre la norma, no la he leído. Ahora mismo no tengo un criterio de si me parece bien o no. Si me preocupa porque si que a veces, lo que se deja sin definir, luego, es mas difícil de encarrilar. Entonces, estos momentos de cambio son buenos momentos para definir y quizá no se ha aprovechado este momento para definir cual es la función de un orientador dentro de un instituto o de un colegio, por lo cual, eso me preocupa porque puede dar lugar a un chico para todo y no nos gustaría, sea el modelo que sea, que el orientador sea un chico para todo, ni en un colegio ni un instituto

E: bueno pero no me podéis decir si crees que puede resolver mejor... ¿El decreto de especialidades tampoco?

C: el decreto de esencialidades yo no lo he estudiado en profundidad pero hasta donde he visto que hemos hecho alguna consulta precisamente porque no hay PTSC. A mí me parece que no ha habido, la verdad es que no lo he visto en profundidad, pero hasta donde yo he mirado, no me parece que hay cambios importante. Al final, nivel académico y especialidad la que valga para el trabajo...

E: bueno, que desaparece el CAP.

C: ahh, bien, bien.

E: a eso me refería, que ahora los orientadores van a tener que hacer una formación específica en un máster,...

C: de todas maneras, vamos, que del modelo LOGSE esa es una parte así de pequeña. Yo encuentro dificultades, por ejemplo, en que para desarrollarse bien se necesita una coordinación buena con otras administraciones o entre consejerías, en la CM entre servicios sociales y salud, como siempre, o que el trabajo de sector en un trabajo de equipo tiene un peso muy importante y ese hay que hacerlo siempre en coordinación y esa coordinación no está regulada en ninguna parte como esta por ejemplo en Cataluña

E: Y ¿por qué no lo habéis regulado? Te quiero decir que ese no es un problema del modelo.

C: bueno, era un problema del modelo en el sentido de que no queda tan claro que esa coordinación debe estar hecha. También se pudo regular anteriormente y no se reguló.

E: pero Cataluña lo ha regulado.

C: Cataluña si claro, que se puede regular claro que se puede, otra cosa es que no se haya podido y no se haya hecho, no desde las trasferencias sino también antes que se podría haber hecho y tampoco se hizo.

E: claro pero por eso te pregunto.

C: la CM podía haberla tenido hecha desde hace tiempo pero no la tiene. Yo lo pongo como problema: es un modelo que precisa, que le vendría muy bien para ser completo el tener una ley de coordinación detrás que, cuenta con ella pero que no está hecha, de hecho, ni se ha hecho en los años de LOGSE, 20.

P: LOGSE son 20 años y de autonomía son 9.

C: eso, es otra cuestión. Luego necesita, desde mi punto de vista y, a veces la CM lo ha podido tener, y en otros momentos menos, en este un poco menos, necesita de mucha cintura para poderse aplicar bien y cuando digo mucha cintura, más correctamente, mucha flexibilidad en las dimensiones del equipo, el ajuste del equipo al sector, la proporcionalidad de atención a los centros tiene que ser cambiante, eso tiene que tener una guía de cómo y cuándo tiene que cambiar, bueno, ahí hay muchas cosas que lo hacen un poco complejo en la aplicación para que sirva de verdad, desde mi criterio. Que en algunos momentos aquí se ha podido hacer, ha habido años en los que había recursos, posibilidades, años que hemos podido acopla mejor a las necesidades, ser flexible y otro que se ha podido hacer menos. Yo creo que ese modelo para dar a los centros respuesta, exige esa coordinación fuera: exige primero, la buena configuración del equipo, las buenas posibilidades de coordinación con el sector y la flexibilidad en la asignación de recursos para acoplarse bien a los centro en cada año en cada momento. Y esas tres patas no siempre se ponen bien en marcha, creo yo.

P: en cualquier caso...

E: y de secundaria, ya sé que no es vuestro pero, es imposible no saber algo de secundaria cuando una trabaja en orientación puesto que los profesionales se pueden mover para arriba y para abajo ¿Cuál es vuestra opinión sobre la secundaria?

P: ¿sobre como están trabajando?

E: si, el modelo de orientación en secundaria, en adultos, en la orientación en general en la comunidad.

P: yo he trabajado, yo vengo de ahí, del ámbito de la secundaria, yo creo que es un modelo que está funcionando bien siempre y cuando se consigue armonizar los dos aspectos que siempre están en el debate bipolar, externo e interno. Secundaria es un modelo con más recursos, estamos hablando de un orientador, o dos, por centro, es un modelo más caro, eso dificulta el ajuste de necesidades-recursos porque claro es uno y ya está, no es como cuando tu hablas desde un equipo que puedes dar más o menos en función de las necesidades del centro.

E: a ver si entiendo bien. ¿Se ajusta menos el de secundaria?

P: yo creo que se ajusta menos porque un equipo puede decir vamos un día, vamos dos días, vamos dos días y medio, vamos tres días, en función de las necesidades del centro, número de alumnos y dificultades de los alumnos. En el caso del instituto por ejemplo de 500 a 1000 alumnos tienen un orientador y no es lo mismo tener un orientador en una zona de Madrid que en otra zona de Madrid

E: o sea que la dotación...

P: es una dotación más a piñón fijo, menos flexible.

E: bueno el segundo orientador.

P: va entrando el segundo orientador, con distintos criterios, no está entrando en plantilla.

E: ¿Por qué?

P: son decisiones de poder tener esa flexibilidad para poder retirarlo si en un momento determinado no.

E: creéis que en algún momento la dificultad puede ir a menos para poder retirarlo

P: no, pero a veces la administración funciona con ese seguro, esa protección que "bueno, yo no fijo personas si que asigno el cupo y asigno la tarea pero no la fijo".

E: vale, en secundaria tu opinión es que...

P: el modelo si funciona siempre y cuando se permita o se posibilite, algo que planteaba C, la coordinación, una persona sola en un centro se puede quedar muy desprotegida, ¿no? Muy sujeto a los vaivenes de un equipo directivo o del resto de compañeros, profesores del instituto y es una figura que se ve con un pie dentro y otro fuera, no se le ve... hay que hacer un trabajo específico de incorporación e integración al claustro; al orientador... parece que necesita más ganarse su puesto en el centro que cualquier otro profesor de una materia y esa dinámica y esa discusión de si dan clase o no dan clase y tu que haces aquí si vienes a fiscalizar mi trabajo o no... cuando el orientador consigue, en líneas generales, incorporarse al equipo y se le permite trabajar en coordinación con el resto de orientadores de un sector determinado y con los otros recursos que aparecen en la zona, está funcionando bien. Por eso, porque hay más recursos, estamos hablando de cantidad y de calidad. Hay más recursos en cuanto a número, nosotros no tenemos

ningún colegio que tenga el mismo número de alumnos para una persona sola para él, y mucho menos dos.

C: yo creo que en eso que estas diciendo hay una parte que es de modelo, que es de profesor dentro, equipo en el sector no sé que,... pero también hay una parte de los usuarios del servicio, es decir, los maestro o los equipos educativos de infantil y de primaria tienen una consideración de los aspectos psicopedagógicos del alumnado y de la tarea que puede aportar un psicopedagogo que les puede aportar, como parte de su trabajo, que no tiene nada que ver, como estamos viendo muy bien en la prensa, con los profesores de secundaria. Es decir, el problema de poder hacerse el hueco, de trabaja en coordinación, de que su trabajo se sienta parte de la tarea común que tiene un orientador en secundaria o un equipo, a parte del modelo, interno - externo, hay mucho, desde mi punto de vista, de a quien va dirigido eso y en que lugar te ponen esos equipos

E: pero eso crees que lo hace mas fácil en intervenir ¿en primaria o en secundaria?

C: que me parece mas fácil en primaria que en secundaria creo que a pesar ese modelo externo destaca que cuando se le reconoce el lugar, pero que ahí en secundaria tiene que empezar por hacerse el lugar, y que eso no tiene que ver, digo yo, con lo que estábamos hablando tanto del modelo interno o externo sino de profesor, de grupo profesional con el que trabajas. Los maestros tienen otra presunción del trabajo psicopedagógico y del aporte.

P: yo he trabajado el modelo interno en primaria y en secundaria y no he notado mucha diferencia

E: ¿no?

P: no, es decir, yo he trabajado como PIPOE 8 años

E: o sea tú estabas dentro en primaria

P: yo estaba dentro

E: un ser privilegiado, eres de esos 300 orientadores que trabajó en primaria

P: desde el primer día del año '88

E: me parece muy interesante y dices que no notabas mucho

P: te tiene que hacer el hueco igualmente, tienes que justificar tu papel porque dejas de ser un compañero más de aula para ser un asesor de tus iguales y esa función trasladada al instituto también sucede. Es cierto que el perfil de profesor es distinto que el perfil de maestro en términos generales. El maestro desde que entra el primer día en la escuela de magisterio sabe a lo que va, sabe que va para y estudia para.

E: entonces vosotros en secundaria si tuvieras que proponer mejoras las centraríais en que

P: yo las centraría en garantizar pues esas calidades de, garantizar coordinación y garantizar posibilidad de movimiento, "Libertad de movimiento del orientador", es decir, que el orientador no se sienta encorsetado porque no pueda salir del centro porque no se que...

E: pero en eses sentido no te parece que la norma... no sé si estaba escrito o ha sido escrito... lo de los martes, reservar para que los orientadores del sector o parte del sector si era muy grande, se reunieran, ¿era esencial en el modelo?

P: eso está escrito, se recuerda de vez en cuando, no siempre se cumple.

E: es que no se cumple.

P: si, si que se cumple.

E: en algunas territoriales si en otras no.

P: en algunas si en otras no, en las que si que se cumplen, hay equipos directivos que se les escapa ese tema y a la hora de confeccionar horario no lo tienen en cuenta y hay equipos que si lo tienen.

E: pero a ti te parece teóricamente una pieza importante.

P: ese es uno de los elementos importantes.

E: a mí me parece un punto esencial, desde luego en el modelo teórico lo era: que la gente se reunía que podía verse con los otros, era lo más parecido a un trabajo de sector y además la sensación de que uno intercambia, se enriquece porque el otro le cuenta lo que ha hecho con sus tutores.

P: aquí hemos hecho trabajo de coordinación.

E: pero ¿puede un director no respetar esto?

P: puede, puede asignarle porque tu siempre puedes argumentar por necesidades organización del centro, no podemos dejar esa mañana de libre disposición.

E: entonces podría ser que una de las cosas que necesitaríamos para la mejora pasara, fuera que se regulara de tal forma que no fuera decisión del director.

P: que no fuera tan arbitraria.

E: y en cuento a la docencia, que es siempre un debate abierto, ¿Cuál es vuestra opinión?

P: mi opinión, es que es buena, vamos a decirlo al revés, no es malo ser docente, que el orientador sea docente dependiendo de que, es decir, tener docencia tiene aspectos positivos internos y externos. Internos porque tu tienes una conciencia mucho más real de con que grupo estás trabajando, tu no sólo tocas al alumno en tu despacho, gabinete un ratito, no, tu tocas al alumno como grupo, con todas las ventajas e inconvenientes. Y como externo para el resto de compañeros, también facilita el que vean que tu eres, que sabes, me decían, “sabes bajar a ala arena, eres capaz de bajar a la arena, eres capaz de ser como yo que me estoy peleando porque en matemáticas no me dejan, no se que y tu eres capaz de compartir y de sentir los mismos problemas”, de manera que debería ser más fácil que compartamos las soluciones.

E: tú decías, que depende de que, también depende de cuanto.

P: efectivamente.

E: porque para ganarse esa legitimidad que fue por lo que se puso esa norma, podría ser suficiente con 3 horas pero ahora la norma está en un máximo de 9 horas.

P: esta de 6 a 9 horas. Con 6 horas está muy bien, en mi opinión y claro, no de cualquier cosa, no de lo último que sobre, no de recortes de horario sino de algo organizado. Cuando tu hablabas del tema de especialidades de secundaria, a mí me preocupaba que eso no se hubiese definido, que al departamento de orientación no se le haya asignado algo específico, que luego podemos estar de acuerdo con ello o no pero si pones algo específico no te van a colocar luego lo que sobre.

E: hay menos arbitrariedad.

P: hay menos arbitrariedad, son reglas de juego conocidas, esto es lo que hay y de la otra forma te pueden colocar una ética, un estudio,...

E: lo más insospechado... una sociedad cultura, religión.

P: yo tengo gente, y matemáticas, y te dicen.

E: un refuerzo...

P: docencia de geografía, yo he tenido compañeros que daban docencia de grupos.



E: en secundaria entonces entiendo que, has señalado desde el principio la idea de menos flexible, más caro, es una descripción, no lo vamos a poner ni como positivo ni negativo, es un hecho; el problema de vernos fuera que exigiría en su caso asegurar la mañana, una mañana a la semana...

P: la necesidad de coordinación, no solo con los orientadores sino...

E: C apuntaba para el otro lado es decir, coordinación con servicios, sociales, lo que es trabajo de sector.

P: exactamente.

E: la docencia, que también lo hemos hablado. ¿Creéis que los departamentos de secundaria necesitarían además de más número, algún recurso, perfil nuevo o por ahí os parece que está bien solucionado?

P: yo creo que según están los centro, es adecuado lo que hay, es decir, el departamento de secundaria está aglutinando la atención a la diversidad, ¿qué es lo que hay? Pues depende del centro, si el centro tiene más compensatoria, si tiene AL, si tiene...

E: pero esas figuras existen en la mayoría de...

P: si pero yo, no sé, a lo mejor si se dice algo pues dices pues si pero...

E: por ejemplo Extremadura metió educadores sociales hace 3 o 4 años dentro de los institutos...

P: hay un riesgo de meter demasiadas figuras con lo cual el tutor se desentiende de problemas. Es mejor, yo he pasado por formación, entonces entendemos que el mejor modelo de formación es el que capacita al tutor aunque sea una capacitación básica, es mejor que todo el equipos tenga una capacitación básica que tener un súper especialista que es el que lo arregla y...

E: un modelo experto

P: exactamente, en los instituto es complicado porque al final lo que estas haciendo es quitar competencias al tutor. Por otro lado, estamos defendiendo que el tutor es el pilar fundamental...

E: o sea que a lo mejor ese dinero se podría ocupar no para cupo nuevo, sino para más reuniones...

P: exactamente

E: muy bien, si, bueno... adultos, ¿me queréis decir algo?

P: yo adultos lo conozco poquito, lo que yo se de adultos creo que si que es necesario el orientador, no acabo de saber porque se le hace compartir tantas horas de docencia, si es un tema de recursos o debajo subyace alguna concepción distinta pero sé que están dando mucha docencia en general, y ahí si que estamos hablando de docencia de cualquier materia. Es otro perfil muy distinto, el desempeño de un orientador en un centro de adultos es muy distinto al desempeño de secundaria o de nosotros o de educación especial, es un tema que no hemos hablado pero es un tema importante, ¿no? Entonces, tengo ese conocimiento, yo tengo personas conocidas que están trabajando en adultos y están muy contentos, y están trabajando como orientadores pero claro ahí estás un poquito más con un pie dentro y un poco fuera respecto a tu perfil como orientador, ¿Quién soy yo? ¿Qué es lo que soy? Para un orientador no es fácil decir ahora soy orientador y ahora profesor de lengua. Igual que, no sé si entraremos, en el tema ahora soy orientador, ahora soy jefe de estudios, me parece una barbaridad, y se produce, porque eso es lo que pasa cuando metes un modelo interno para lo bueno y para lo malo, es como los matrimonios...

E: bueno, eso se puede regular, simplemente decir que no se puede, al hacer el reglamento orgánico decir que eso no existe compatibilidad.

P: claro pero entonces ¿ya no eres del claustro?

E: si del claustro si, pero hay figuras de claustro que no pueden ser directores...

P: y eso que ahora...

E: un profesor de religión, por ejemplo no puede serlo.

P: pero un profesor de religión no es plantilla no es funcionario.

E: pero es claustro, hay juego de normativa que permitiría si hay voluntad política de hacerlo,

P: pero no es funcionario ni lo va a ser.

E: pero se puede ser del claustro y no ser...

(Hablan todos)

P: en secundaria está habiendo orientadores que entran como jefe de estudios, algunos o entran como directores, entonces ahí no pasa nada pero tu dejas la función de orientación en manos de otra persona pero el ser bueno y malo a la vez para el alumno no es comprensible y para el profesor, para el compañero tampoco es comprensible.

E: en ese sentido yo creo que no es bueno que tenga funciones ejecutivas.

P: claro, ahora me estás asesorando y luego me regañas por llegar tarde.

E: entiendo lo que me quieres decir. Adultos, entonces ya te entiendo. ¿Educación especial?

P: en educación especial la figura de orientadores lleva bastante tiempo funcionando, creo que está haciendo un papel muy bueno porque conocemos el perfil de chicos que tenemos, que cada vez tienen más necesidades dentro de la educación especial, con gran discapacidad. También hay que hacer un papel específico con el otro gran colectivo de alumnos que son los que han pasado un tiempo por primaria, por enseñanza ordinaria y luego cuando esa divergencia que da lugar a que haya... que cambia la modalidad, entonces ahí el papel del orientador es importante, suelen ser un poquito más clínicos en el sentido que toda la población que tienen es con discapacidad pero pueden impulsar programas específicos y en ese sentido los coles de educación especial están siendo muy activos, muy, muy activos para buscar la mejor solución para sus chicos, todo tipo de respuestas,

E: ¿Los orientadores están bien integrados?

P: los orientadores están integrados, iba a decir que tanto que comparten horario de centro, comparten, aunque sean profesionales de secundaria, están funcionando como si fueran personal de primaria, prácticamente. Si que, y eso es una responsabilidad nuestra, y estamos en ello...

C: dar soporte, crean un marco que les acoja en toda esa función...

P: si, de adoptar el rol de educación especial. Estamos trabajando y ahí se tendrá que explicitar la singularidad del orientador dentro del centro. Intentaremos que eso quede...

E: que quede más claro no, las funciones de uno de otro.

C: claro y como se sitúa en relación al resto de colectivos de profesionales y de funciones que se desempeñan en un centro de educación especial que tienen una amplitud y unas características muy diferenciales. La parte sanitaria, la parte asistencial

pesa mucho y la parte del cuidado de salud pesa mucho y bueno, hay gente que está trabajando en todo eso que hay que ponerla, y de hecho se está haciendo ya, no es que sea necesaria la norma para que se pueda hacer, pero la norma va a dar mucho más soporte al orientador para que pueda intervenir con todo esos segmentos e impulsar cosas nuevas.

E: bueno pues nos queda infantil y primaria, entramos de lleno en vuestro campo. Aquí, lo que me queráis contar, quiero decir, cuando entramos en las propuestas que cambia la comunidad son propuestas que se deben precisamente a insuficiencias del modelo anterior o queréis hablar de la insuficiencia del modelo anterior y luego de la propuesta, yo ahí es que ya no lo conozco.

P: vamos a ver como lo podemos expresar. La comunidad desde que asume competencia, año '99, quizá no ha hecho una reflexión sobre que es el modelo de orientación, estamos hablando de la CM, en general, y lo digo desde fuera cuando me toca porque yo llevo aquí muy poco tiempo....

E: ¿desde cuando llevas?

P: llevo aquí desde el 2005, este es el cuarto año, el curso 2000-06 fue mi primer curso. Entonces, que es lo que hace la consejería pues está regulando con perfil bajo...

E: quiere decir circulares, instrucciones, sin hacer órdenes y mucho menos decretos.

P: exactamente cuando estábamos hablando de que hay dificultades de coordinación si que hay una regulación para coordinación con salud mental...

E: una reunión al mes, creo que es.

P: exactamente, entonces eso.

E: aunque curiosamente no se regula para los de secundaria, ¿no?

P: sí, sí, eso es para todos.

E: y para los departamentos, ¿como está pensado que se haga? ¿Cada uno con?

P: se establecen tres niveles de intervención: un nivel de intervención en el que estamos los representantes de la Consejería de Educación, es decir, dos representantes de la Consejería de Educación con dos representantes de la de Salud Mental, ese es el nivel cabeza; otro nivel intermedio en el que los directores de las territoriales, se coordinan con sus orientadores, sean de primaria o de secundaria para ver incidencias, pulir, para problemas, para marcar vías, prioridades: "este año vamos a trabajar mas sobre TGD o TDAH"

E: quieres decir que se reúnen ¿para temas de salud mental?

P: y luego el tercer nivel serían las propias reuniones en las que, por parte de los equipos y de los orientadores...

(hablan todos)

P: y en secundaria hay un orientador en representación de los grupos de sector.

E: ¿Qué unidad?

P: no te lo podría decir, no es territorial y como Madrid es muy diverso hay distintas formas de hacerlo.

E: y es a la vez, con primaria y orientador.

P: es a la vez con secundaria. Luego cada sector educativo ha llegado a sus propios acuerdos y sus maneras de funcionar. En algunos casos, el orientador recoge casos de los compañeros, en otros, si yo tengo un problema que tratar pues "hoy voy y no voy el resto de días", se van buscando distintas formas de acordar y de trabajar ese tipo de reuniones.

E: vale, eso salía al hilo de que si que se había regulado por ejemplo.

P: exacto, la CM no ha visto oportuno hacer una regulación marco de la orientación aunque algunas de las circulares si que son, 2003-04, 2004-2005.

C: la 2002-2003 es la que se exployó bien y está prácticamente recogido, lo básico está recogido en las últimas instrucciones, no... en la última resolución no está publicada y esa, lo digo porque no es anual como las circulares, y esa resolución, con su bajo rango, pero sigue estando.

P: porque dentro del rango, la resolución es el primer escalón por debajo, después de una orden. No es un instrucción, no es un circular, no es oficio ni un escrito; es una resolución en la que se resuelve que se va a hacer esto, esto y esto y ahí si que se puso mucha carne en el asador sobre...

E: pero en la resolución de...

P: es que no se si es la resolución de 2003, no me acuerdo.

C: no, no la resolución es de 2005, la circular fue la de 2003.

E: son distintas.

C: pero es una resolución no publicada, se puede publicar o no, y no lo está pero está vigente, es la que está.

E: vale y ¿por qué creéis que no quiere la CM subir de rango?

P: yo no tengo una opinión, que se da por esto, esto y esto.

C: yo creo que ha sido una cuestión circunstancial, con todo el análisis que se quiera hacer porque las circunstancia siempre hay un algo detrás, pero creo que ha habido una dificultad grande para elaborar un decreto con una estructura en que la atención a la diversidad dependía de dos Direcciones Generales diferentes entonces, no teniendo decreto pues para cualquier rango inferior había que ir al decreto, al 696 del 95, que generaba también un malestar sacar órdenes de la CM desde allí... yo creo que ahí hay una parte, puede no ser el meollo pero de hecho generó dificultad ... ¿Cuánto tiempo llevamos siendo una única dirección general?, esta secundaria pero por lo menos todos los campos de atención a la diversidad de primaria dependen de aquí pero así llevamos un año...

P: un año y poco

C: entonces, claro, las necesidades han ido por otro lado. Pero desde los momentos iniciales de las trasferencias en el 99-2000 se planteó la necesidad de hacer un decreto, se planteó la necesidad de reorganizar y adaptar a la CM las estructuras existentes y demás y bueno, pues esa dificultad estuvo. Yo creo que el tipo de estructura que se diseño complicaba este tema...

E: bueno la orientación es un organismo transversal...

C: además bueno yo creo sin que haya habido una reflexión profunda partiendo de una evaluación real pues... no se ha podido; yo creo que no hay una intención claro de ir para acá o de ir para allá porque no ha habido una evaluación de la realidad en profundidad, es mi punto de vista que hay cosas que están pasando para que la orientación esté poco definida entonces si no analizamos muy bien que está pasando, pues evidentemente no estamos en el momento de hacer la norma para solucionar lo que está pasando

E: ¿tú compartes esa opinión, P?

P: Si, si, si, en un primer momento hay una dificultad estructural que no permite el encauzar una norma común para toda la consejería, al estar repartidas las competencias, dificulta. Y, en este momento, quizá estamos en un punto en que lo urgente no deja pasar a lo importante, es decir, la consejería esta atendiendo...

C: muchos frentes...

P: muchos problemas emergentes, de trabajo, de escolarización.

E: de población...

P: es un... yo digo que nuestra consejería es un pozo sin fondo, todos los recursos que les echas se los come porque le hacen falta...

C: hemos pasado de un momento de recesión escolar a un periodo de avalancha escolar que desborda todas las previsiones y todos... se estaban cerrando colegios, periodo que no sabemos donde meter los niños, ha sido una inversión de esa situación, por ejemplo, como ejemplo de que es una prioridad a nivel organizativo de definir y presupuestario de la consejería que es que la prioridad presupuestaria es que haya un maestro para cada 25 niños, luego ya vamos a hablar, que eso ya es un problema importante y desde luego que no se puede dejar en ningún caso al margen: es le prioritario y este sí, como sea, si. Entonces yo creo que son cosas que tienen que ver con mucho...

P: si, si el tema de recursos...

C: si, esa es un parte importante, están arrasando...

P: si, se llevan por delante todo lo demás. Yo he visto en el mismo destino abrir colegios y el mismo colegio, al cabo de unos años cerrarlo porque se había acabado la población y había que abrirlo deprisa y corriendo porque hacia falta, yo trabaja en Leganés, y a los pocos años, colegios que yo había visto construir, lo veo cerrado porque no hay población y no hace falta, y ahora estamos otra vez, en un momento de enorme crecimiento, estamos hablando colegios todos los días: colegios, escuelas infantiles, centro de educación especial, institutos, hoy abro una sección mañana la sección la convierto en instituto porque hace falta, porque hay una demanda de población que necesita ser escolarizada.

E: entonces, en esa observación que estabas haciendo: la CM, que tú estabas fuera cuando lo contabas, quizá no ha prestado, es que no sé, miraré como habéis dicho exactamente, no ha regulado, o ha regulado a rango bajo...

P: exactamente.

E: las razones son las que me explicáis por las que creéis que pasa eso. Hay gente que dice que también puede leerse tras esa manera de regular y de ocuparse la orientación el que no se considera la orientación como un factor de calidad ¿eso vosotros, creéis que puede ser así o no?

P: yo no sé quien no considera la orientación un factor de calidad, si que tenemos muy claro que, en nuestras dos patas, que son los orientadores, o lo equipos, y los colegios, consideran la orientación un factor de calidad.

E: no, sería la Consejería. Como indicador de poca atención que pueda leerse no sólo por razones coyunturales sino porque hay una menor sintonía con la idea de que es un programa básico y tan básico como... ¿esto?

P: yo si que considero que la Consejería considera que la orientación es calidad, otra cosa es que no tenga los recursos...

E: vale, vale. Pero no pensáis que...

P: no es un “no, va esto no sirve”, no. De hecho el motivo por el que se forma toda la revolución de posible cambio de modelo es porque se plantea que siga siendo un factor de calidad porque hay una reclamación de que se pueda dar con la calidad necesaria.

E: bueno, entonces, ¿cuál es el actual modelo que quiere llevar a cabo la CM?

P: vale, en principio...

C: la pregunta del millón.

E: claro, a ver si lo sabéis.

P: la CM no tiene previsto cambiar el modelo vigente como modelo polarizado en externo e interno. Hubo un momento de planteamiento de cambio que cristalizó verbalmente y ese momento dio lugar a que la consejería se replanteara el hacerlo o no hacerlo y decide no hacerlo, estamos hablando de Julio de 2008...

E: o sea, vamos a ver, en Abril, la consejería comunica a los directores en un contexto.

P: no, en junio.

E: si perdón, el 4 de junio comunica a los directores que...

P: "Hemos decidido que en septiembre vais a tener orientadores en los centros", no un orientador en cada centro sino orientadores en los centros...

E: esto es importante, no un orientador en cada centro sino...

P: no, no se habla...

C: "los orientadores estarán en los centros".

E: esa comunicación la hace...

P: la consejera en un foro...

E: Lucía Figar ante directores.

P: en un foro de, ¿Cómo se llama? "Junta de portavoces de directores de primaria".

E: luego veremos que es el mismo momento en el que se decide quitar los CAP, no se que relación veis entre las dos medidas pero si queréis lo dejamos ahí. Entonces hay una serie de respuestas, redacciones y antes del verano, no sé el día, pero antes del verano, no sé si la consejera o la directora general...

P: no la consejera no vuelve a decir nada, la dirección general.

E: ¿Carmen Pérez Llorca?

P: Carmen Pérez Llorca

E: Carmen Pérez Llorca dice que se aplaza, el término es... que se retrasa...

P: no habla de retraso, habla de periodo de reflexión, se paraliza...

E: eso, paralización.

P: se paraliza el proceso de traslación de los orientadores de equipos a los centros y se abre un periodo de reflexión.

E: Vale, entonces ahora entiendo que decís una cosa más precisa y es que ya se sabe que no se va a cambiar.

P: yo siempre digo que es algo provisionalmente definitivo...

E: ya pero alguien os ha comunicado que...

P: es decir, hoy sabemos que hoy, a día de hoy la situación que tenemos es de no cambiar el modelo, a día de hoy.

E: es que sino, claro habría que haber hecho bastante cosas ya.

P: claro y estamos en 16 de Diciembre, y a día de 16 de Diciembre las perspectivas son no vamos a hacer...

C: ningún paso hacia.

E: yo lo que quiero entender, porque creo que es lo que puedo aportar, es ¿Por qué se decidió una cosa y por qué se decidió la contraria?

P: bueno, la primera parte, ¿por qué la consejera da ese paso de decir eso? Bueno, hay un mar de fondo desde hace ¿dos años? De los centros que piden...

C: esa es la salida de escena pero el mar de fondo viene de hace 4 o 5 años que viene cerrado completamente. Emerge hace dos años.

P: si hay casi un absoluta cancelación de recursos a la orientación porque tu primero tienes que cubrir unas necesidades básicas de escolarización y luego cubrir necesidades de calidad. Yo insisto en que no es que se piense que la orientación no es calidad. Primero se cubren unas necesidades básicas que son escolarización, apoyos,... entonces eso da lugar a que en estos últimos 4-5 años hayamos crecido muy poquito por prioritarios...

C: muy poquito en valores absolutos y una cosa ínfima en valor relativo porque en ese periodo el crecimiento de centro y el crecimiento de alumnado es exponencial. Nosotros llevamos un crecimiento bastante sostenido desde las transferencias hasta los 4-5 primeros años, bastante importante que llegó a ser de un 33% del total de los equipos, de incremento de plantilla y de repente eso, que va permitiendo pues que haya orientadores que vayan, a determinados centro, 4 días a la semana, por ejemplo del equipo, pues van permitiendo un nivel de atención a los centros en que los centros se van sintiendo que es una respuesta que les va sirviendo más y se va... bueno, y eso se para prácticamente, se queda con unos niveles de crecimiento muy pequeños, y al tiempo los centro crecen mucho más por lo tanto somos menos y tenemos que llegar a más y por lo tanto llegamos a lo que es cubrir nada y eso empieza a generar.

E: perdona, esa sensación tal vez tenga que ver, lo digo para ver si lo reconocéis como explicación, cuando yo preguntaba por otros colectivos sobre si dentro del periodo de la CM ya del gobierno de la CM, ¿hay a su vez subperiodos o hablamos en general de la CM desde el 99 o a lo mejor no es correcto? Bastante gente me señala dos periodos

C: bueno, yo la cosa nuestra, si que los percibo.

E: dos periodos y que en orientación se recogen también, entiendo que esto refuerza la idea de unos primeros años todavía alguien desde fuera pueda sentirse más atendido y últimamente más desatendido.

C: yo creo que la realidad de las cantidades canta.

E: algunos lo vinculan a personas concretas pero yo lo dejo ahí.

P: pero también son coyunturas muy distintas, el crecimiento global...

E: si, si eso es interesante porque esa parte ellos no la ven, lo vinculan más a una voluntad política, que no tiene que ver con que no la hubiere, sino que vosotros también ponéis sobre la mesa, sin negar lo anterior, que además hay una diferencia de contexto, de crecimiento, de necesidades más urgentes que pueden explicar el porque del no crecimiento...

P: una explosión de incorporación...

C: desde el usuario, lo digo por el mar de fondo que decía P, ¿no?, desde el usuario inmediato para la consejería de educación de los servicios de orientación que son los docentes, los centros, los claustros de profesores a los que el orientador orienta, y el director que es quien los representa...

E: ¿pero los claustros hablan?

C: ya, pero para eso tienen una junta de portavoces de directores.

E: por eso te digo, que tiene directores pero por eso te digo que el claustro no opina

P: los claustros se manifiestan y firman.

C: firman, firman, firman, llegan las firmas.

E: ¿claro pero entonces no sólo los directores?

P: “el claustro reunido y te firman los 20...”

C: pero fíjate como llegan que era lo que decía P antes de que el sistema si que valora la orientación como criterio de calidad, la demanda es demanda de que nos estamos quedando sin orientación. “No nos está llegando bastante de esta parte que si la queremos”. No es una demanda de “cámbieme este cupo y démelo de profesor de gimnasia”, es un demanda de “deme más orientación” entonces esa es un parte que a lo

mejor en secundaria, y yo hablo mucho por radio macuto porque yo no he trabajado nunca en secundaria y tengo un conocimiento muy distante; en secundaria a veces sí que se puede oír ese discurso, ¿no? Pero en primaria no.

P: pero ese discurso coincide con malas experiencias de orientación

C: en primaria no aparece así.

(Habla E y P, informal)

P: a mi me han dicho “nunca pensé que te iba a echar de menos” porque cuando tu llegas al centro...

E: cuando has pasado de paquistaníes a valorados...

C: pero yo lo que quiero resaltar es que como aparece la demanda de la junta de portavoces no es como los paquistaníes, para ti sino que...

P: que queremos una orientación que responda.

E: y eso lo situáis hace 4 años. Pero esa demanda es ¿“quiero uno dentro”?

C: si

P: si, pero dicen dos cosas. Primero, “esto no me está llegando y propongo, pido un orientador y pido un orientador para eso”.

C: “no me llega porque están fuera y vienen solo un día, y la secuencia de atención está muy dilatada que si estuviera en el centro...”

E: y vosotros recibís, bueno, tu todavía no estabas.

P: no, no, cuando llega esta situación yo ya sí que estaba.

C: las cartas llegan hace dos años, yo me remito a 4 años cuando se está gestando.

E: vale, y eso hace dos años empieza ponerse por escrito y a llegar con cierta sistematicidad. Esa sistematicidad ¿la podíamos cuantificar? cuantas quejas llegan...

P: en números redondos, si tenemos 800 centros públicos en la CM podemos decir que llegan entre 100 y 200 cartas.

E: en la que la dirección era más o menos la misma, “no nos llega”.

P: son cartas tipo.

E: ah!

C: son de pasar y firmar.

P: hay dos o tres tipos.

E: entonces, ante esa demanda...

P: entonces, ante esa demanda es cuando la consejería se plantea “y si, con lo que tenemos...”

E: ¿ese un principio que esta ahí? Es decir, nunca es crecimiento.

P: exactamente porque tenemos problemas.

E: si, si por las razones que me habéis dicho pero no se piensa que el cambio pudiera suponer incremento sino con lo que tenemos, esta muy bien, “con lo que tenemos”.

P: claro, “y si con lo que tenemos, lo repartimos de otra forma y lo asignamos a los centros”.

E: pero eso no está escrito en ningún sitio y no está, me atrevo a decir, calculado. ¿Había cálculos matemáticos de lo que eso suponía? ¿La ratio?

P: hacia a fuera, ¿no?

E: los orientadores me dicen que sale una ratio de 3,15 no sé si eso tiene algún fundamento.

P: no.

E: ¿3,15 es alguna cifra mágica que manejaís?

C: ¿3,15?

E: 3,15 centro por orientador.



P: no, no, no es cierta esa ratio.

E: eso me lo da la coordinadora, como no tienen ningún problema en que lo sepáis: “Lo hemos calculado y nos sale 3,15”.

P: si tu calculas el número de orientadores de infantil y primaria, no hablamos de temprana, salía 2 y algo.

E: y eso no tiene que ver con que ellos calculen concertada antes.

C: entonces no es 3, 15, entonces es 0,2.

E: entonces no puede ser por concertada.

C: si incluyes la concertada, el 0,2 me la he inventado pero saldría mucho menos...

E: cuantos concertados hay en Madrid.

C: alrededor de la mitad, alrededor de 400.

E: pero se tendría que aumentar la ratio... pero, es igual, no sé P que buscas.

P: los centro que tenemos concertados en Infantil y primaria son 393...

E: ahora hablamos de la orientación en la concertada. Yo he estado hablando con los padres de concertada... entonces para, vamos a ver, cuando tú me dices, “si, no se presenta pero está calculado”.

P: es que calcularlo es coger...

E: pero sabíais, la consejera es consciente que un orientador va a estar ¿en cuantos centro?

P. entre 2 y 3 centros

E: en 2 o 3 sin concertada. ¿Y asume ese coste de saber que lo está haciendo sin concertada?

P: esa es mi duda. A la concertada hay que darla otra respuesta...

E. tiene delante a la pública y hay que darle respuesta a la pública...

P: exacto, la LOE lo dice muy claro, la misma respuesta que se da a la pública se da a la concertada, entonces estamos hablando de cupos, no estamos hablando de dinero. En la pública se habla de cupos y en la concertada se habla de dinero...

E: a no ser que el cupo de la pública atiende a la concertada...

P: claro pero si tu decides que el orientador va a estar asignado a plantilla en un centro, ese orientador no puede atender, al no ser sector sino ser centro...

E: ¿podría dar un servicio sin formar parte de la plantilla?

P: sería muy difícil.

E: sería muy difícil pero no imposible. Por eso no se sabe que se está interpretando.

P: efectivamente, por eso lo que se tiende a interpretar que estamos hablando de la pública.

E: entonces, aún sabiendo que son 2-3 centros los que podría llegar a atender se considera que sería mejor.

P: podría ser mejor porque desde el punto de vista cuantitativo habría más atención, o al menos aparentemente habría más atención.

E: y vosotros ¿creéis que eso es así? Cuando tu me has dicho que había algunos equipos que atendían a un centro 4 días.

C: en algún centro, en algún periodo.

E: ya, ya pero que había sido la línea de poder atender más.

C: atender más pero con flexibilidad en función de necesidades concretas y de proyectos concretos.

P: claro.

C: cuando se plantea eso, se plantea que el equipo hace un proyecto en común con un centro para darle una vuelta, digamos, para que ese centro haga un cambio real y para ese cambio real concretado pactado necesita una atención mas intensiva y el equipo se dimensiona de manera que pueda, un contrato con tres años con el centro. Pero eran situaciones no a consolidar.

E: no a consolidar porque ¿a consolidar había alguna idea de lo que se quería? O sea, nunca se pensó un orientador por centro como en secundaria.

P: no, no, por lo mismo que plateábamos en secundaria de volúmenes; tenemos colegios de primaria que son chiquititos y sería un despilfarro...

E: bueno pues vale, por colegio grande de primaria, ¿no se calcula nada?

P: si, porque cuando tu repartes no lo haces a capón.

E: a mí me dicen que había una lista de reparto con los centros que había que ir, ¿eso estaba hecho? Había paquetes, paquetes de centros de que les tocaba a cada uno.

P: se hicieron paquetes pero lo que yo no te puedo decir oficialmente, es lógico que se hicieran paquetes.

E: bueno me lo dice la coordinación. Lo que quiero decir es que se hizo algo tan preciso como que centro te tocará, no era una idea que se lanzó...

C: se hablaba de que es sería así. La idea se lanza, claro.

P: tienes 50 orientadores y tienes 100 colegios y dices, bueno en principio me tocan a dos pero no es a dos, hay que tener criterios objetivos de reparto y bueno en vez de hacer a capón a todos, hago este paquete...

E: vale, yo voy a decir esto lo más suave que pueda pero lo voy a decir así: una consejera lanza una idea y luego le pide a los técnicos que le den forma.

P: yo no sé si eso se puede decir porque teóricamente es al revés.

E: bueno teóricamente no se lo traga nadie, ¿no? Quiero decir, y se interpreta por lo tanto que los demás interpretan que cuando uno se pone a hacer números y cuando personal calcula lo que supone desde el punto de vista de supresión de plazas, no a derecho a concurso, las dos informaciones...

P: no te entiendo lo de supresión de plaza.

E: pues porque esta gente no es como el CAP que tiene comisión de servicio sino que son supresión de plazas entonces tienes que hacer un concursillo o un sistema de adscripción...

P: pero es un tema administrativo...

E: un tema administrativo que te quedaban 15 días para hacerlo para que en septiembre estuvieran colocados. Parte de los argumentos de los recursos de CCOO y otra gente van por ahí...

C: en principio no supone cambios porque nos movíamos en un sector que es donde tiene el destino las personas, el del equipo tiene el destino en un sector entonces tú dentro de ese sector...

E: ¿de verdad que no había problemas?, yo creo que eso hubiera dado...

C: bueno, dentro del sector inicialmente para este curso y luego seguía si había habido supresión un concurso preferente. Ya pero yo creo que el problema no ha sido tanto por ahí, ha habido una solución...

P: otra cosa es que desplaces gente, y fuera de concurso...

C: no movías a la gente fuera del sector.

E: ¿su plaza sigue en el sector?

P: claro, claro.

- C: inicialmente si se hubiera dado el caso...
- E: pero entonces la idea de que dependieran orgánicamente de los directores no se podría haber hecho.
- P: habrían pasado a depender de los directores.
- E: ¿Funcional o orgánicamente?
- P: orgánicamente, porque el equipo como tal hubiera desaparecido.
- E: ¿de tres directores? ¿De dos directores?
- P: de dos-tres directores claro.
- E: ¿con una plaza de sector?
- P: no, no ya nos olvidamos de sector.
- E: ya pero hay un cambio de...
- C: queremos decir que la plaza está en el sector. Yo suprimo la plaza del equipo pero a ti no te muevo del sitio donde estas y al año siguiente se hace.
- E: pero sin hacer concurso...
- C: haces concurso para el curso siguiente...
- E: que debería haberse hecho y no se ha hecho.
- P: en ese momento se tenía que haber hecho un concursillo para ese año y luego ya, como suprimidos, concursar a concurso general.
- C: pero habría sido un año a esos niveles...
- E: pero concursillo lo tendrías que haber hecho y estábamos a finales de julio y los teníais que haber colocado en septiembre. ¿Lo haces en vacaciones?
- P: en vacaciones que para ellos no son vacaciones.
- E: ya, ya pero lo haces en vacaciones, en 15 días.
- P: a la carrera, pero lo haces.
- E: a la carrera, si, lo haces pero es una forma un poquito, no la mejor para hacer un nuevo modelo. ¿Vamos a hacerlo bien? Y para hacerlo bien voy a hacerlo en 15 días, te suprimo tu plaza, te dejo provisional...
- C: desde que se hace el anuncio, eso que vienes diciendo es un aspecto.
- E: ¿menor?
- C: No digo yo que menor pero uno, uno también.
- E: para los sindicatos no es menor.
- C: no, no, no digo yo...
- E: y la base de que parte del problema podía de echar hacia atrás también tiene que ver que desde el punto de vista del personal no es una manera fina de colocar a los profesional, está en la cabeza de la gente; otra cosa es que haya sido. Porque, entonces, cuando todo está tan claro ¿Por qué se hecha para atrás?
- P: yo ahí no te puedo dar una respuesta cerrada.
- E: porque no ha cambiado nada, los directores seguirán diciendo que necesitan más orientación, o sea, que no hay un argumento teórico por ningún lado no hay nadie que pida que tiren para atrás, salvo los equipos.
- P: los equipos, los equipos piden.
- C: los equipos y algunos grupos externo, no es que nunca haya tenido mucho poder de presión pero el grupo PRADI hace también un escrito. El grupo PRADI es un grupo muy antiguo de coordinación, bueno el grupo PRADI es el grupo asesor de discapacidad de la Comisión de Infancia y Adolescencia de la CM.
- P: yo creo que hay varias...
- C: tiene cierto papel...
- P: desde varios colectivos se dice que reconsideren esto.
- E: bueno, pero serán estos porque, bueno la CEAPA si se manifiesta, la Giner...

C: (habla) los equipos, y yo creo que también los sindicatos como tal...

P: los sindicatos se manifiestan.

E: han puesto un recurso, no es que se manifiesten.

P: si, si pero que además de eso defiende el modelo. Aparte del tema del recurso por forma de hacerlo, los asesores pedagógicos de los sindicatos son favorables a mantener el modelo.

E: (habla C) vale, entonces, ¿qué, perdón?

C: no que cuando he dicho el grupo origen, a día de hoy se llama Comisión Asesora para discapacidad del consejo de infancia y adolescencia de la CM.

E: vale, entonces, los distintos grupos, pueden no tener una voz unánime, que ven que ésta no es la solución adecuada. ¿Coinciden en alguna razón por la que no la ven adecuada o cada grupo dice porque cree que no debe hacer?

P: la razón que se manifiesta más es que no se va a dar mejor servicio por llevar a los orientadores a los centro y a la vez...

E: ¿en términos absolutos o si se les lleva con la propuesta de que atiendan a tres?

P: no, no, con lo que hay.

E: pero por eso te digo, es contra el modelo interno o contra un modelo interno con tan pocas horas al final.

P: no sé decir, nosotros ahí no recibimos explícitamente si es que... yo no podría diferenciar si el problema está en modelo interno con pocos cupos o simplemente en contra del modelo interno.

C: y yo creo que hay, al menos las cosas que se reciben, hay un poco, una queja o protesta o..., también por la manera en que están pasando las cosas sin que esas partes de fundamentación teórica y de análisis desde los distintos colectivos y no se que..., se sientan que se han hecho.

E: perdón

C: que la gente sienta que se han hecho. La gente no percibe que se haya considerado aspectos de la evaluación real y de los criterios de profesionales, de usuarios, de...

E: no se ha seguido un procedimiento muy poco participativo.

C: exacto. Creo que ahí hay una queja en la que no queda muy claro si modelo interno siempre o nunca sino, bueno no sé si estas de acuerdo, pero creo que no hay un posicionamiento tan marcado de interno no o externo si sino que esto hay que verlo más despacio y estudiarlo desde mas punto es de vista.

P: si y que eso es...

E: pero este punto que tu dices va un poco más haya y es que no creemos que vaya a mejor la función.

P: una parte de estos colectivos que están en contra te dicen "si tenemos lo que tenemos como vamos a mejorar, si no estamos modificando ningún otro elemento más que pasar de aquí a aquí, pues ya está, el orientador ya está yendo a los centros, si lo que queremos es que vaya más, entonces si el cambios de personas de un sitio a otro no nos va a modificar en nada ¿dónde está la mejora? parece que no existe esa mejora, ese es uno de los criterio. Luego hay mil opiniones distintas: los equipos expresan su opinión...

E: y los equipos ¿qué os dicen, por qué se oponen?

P: los equipos tienen una batería de razones: la independencia.

E: no quieren que el director les mande.

P: exactamente.

E: y vosotros eso ¿cómo lo veis?

P: a veces, pueden tener razón y es más difícil, puede ser más difícil ser independiente desde dentro que desde fuera.

E: pero bueno eso por ejemplo en secundaria está ¿y os da problema?

P: yo no tengo datos, ahí no tengo datos. La experiencia que yo tengo: no he tenido ese problema evidentemente pero...

E: ya pero se utiliza mucho como argumento esto; “que el director me manda”. Dicho así es que suena un poco raro, ¿no?

C: si, todos tenemos un director que les manda, dentro de su equipo asique, todos tenemos un director que nos manda.

P: si que te podría decir de personas que se han sentido presionadas para hacer un dictamen.

E: entonces es “me manda en escolarización”.

P: exactamente.

E: entonces, este es un problema que efectivamente, los equipos dicen: “la escolarización peligra”, el equilibrio en tres redes y el no estigmatizar a los niños, yo entiendo que son los 2 grandes argumento cuando la sectorización no se ve como sector ¿compartís esa dificultad?

P: es algo que puede pasar, no es una cosa objetiva y palpable, pero es algo que puede pasar. Puede haber intención de incrementar el número de dictámenes por beneficios ajenos.

E: para conseguir mas recursos

P: y puede haber intención de que no haya dictámenes por cuestiones de que yo no quiero tener aquí alumnos que me den complicaciones, ¿me explico? Entonces en ambos casos la balanza se puede mover.

E: en ambos casos, entonces, el dictamen no debería depender del director del centro.

P: efectivamente, en ningún caso el dictamen debe depender del director del centro.

E: entonces no podrá existir nunca un modelo interno en primaria.

P: bueno igual que respetas la libertad de cátedra.

E: bueno, entonces el argumento me mandas el director es falso porque sino me manda el director, no me manda. Si la norma establece claramente que la competencia del dictamen es del orientador, ¿no? Eso se podría salvar pero este análisis ¿Lo habéis hecho? Las pegadas que nos ponen los estos ¿Cómo lo vamos a resolver?

P: ese es un problema, las presiones, lo que plantean los orientadores.

E: ese es uno, ¿si?

C: yo iba a decir, como he dicho antes, de secundaria, no tengo un conocimiento directo ni técnico, por lo tanto, no puedo hacer la comparativa que me pides pero desde luego en primaria que si se hace desde el orientador del equipo cierto trabajo institucional y de ayudar a coordinar distintas coordinaciones y pesos.

E: ¿En el sector?

C: no, no, dentro del centro. Lo que es el trabajo institucional son muy diferentes situándote como externo que como interno. Si eres parte de los sistemas que estas intentando manejar yo no sé muy bien como se hace eso. Yo creo que para esa parte de trabajo, desde luego, se hace mejor externo, esa es mi opinión sin poder hacerte la comparativa con secundaria pero yo creo que esa parte se perdería o se quedaría muy mermada

E: ¿Qué tiempo crees que dedican los equipos a hacer ese trabajo?

C: no creo que eso se pueda decir en términos generales porque eso dependerá mucho de la circunstancia de cada equipo o cada grupo; de cada equipo educativo y de la situación real de cada colegio. Hay veces que la presión de la atención directa a niños y familia se te come por los pies pero no siempre, depende en que momento. Ahora no llegan más que a eso y malamente pero no ha sido siempre así. Cuando ha podido ser de otra manera y han podido colaborar con los equipos educativos en definir proyectos y en organizar para el trabajo y en... pues normalmente ha sido muy bien valorado y el equipos educativo no es externo o interno sino real. Por eso te digo, yo creo que esa parte de trabajo que a mi me parece que es una parte muy importante del trabajo del orientador, e independientemente de que en este momento no se llegue a hacer por la falta de tiempo para realizarlo, independientemente de que ahora no se este dedicando mucho tiempo a eso a mi me parece que es una parte esencial del trabajo del orientador y que a mi me parece que si que importa ser interno o externo para hacerlo.

E: ese es otro argumento, no solo la presión sino como te sitúas para poder asesorar de eso que asesoras. Eso también lo hacen los equipos notar.

P: la propia flexibilidad que tiene un equipo a la hora de asignar los recursos del propio equipo al sector al que tienen que atender.

E: ¿eso lo ven como una ventaja?

P: efectivamente, los equipos ven como ventaja en que si tú este año como colegio tienes menos niños con dificultad o problemas pues este año te voy a atender menos y ahora voy a atender más a este otro que le han caído.

C: y que encima son todos interinos y le han cambiado el equipo directivo y ahora voy más.

P: vas repartiendo los recursos de una manera más flexible mientras que si tú incorporas a alguien a plantilla es una persona independientemente de que tenga mucho o tenga poco, da igual.

C: los equipos, perdona, valoran también mucho el intercambio profesional, el aprovecharse uno de otro, los saberes de cada cual porque no todos sabemos de todo, los unos con los otros, el trabajo que tu tienes puesto ya en tu centro yo lo adapto, lo acoplo y lo reconvierto pero tengo un cuerpo de tarea hecho que nos facilita y que hay muchas dudas en el desarrollo de la función que se benefician mucho del intercambio profesional.

P: y cosas cotidianas como el aprovechamiento de recursos. Si tú estás en un centro tienes un material concreto.

C: otra pega que ponen, que podrá entenderse como un poquito de escenario pero es real en el trabajo y es que en muchos centro no hay un espacio para trabajar el orientador ni posibilidad de crearlo por la propia arquitectura de los centro, que no hay donde sentarse a trabajar pero bueno eso es, si quieres, es un tema menor pero está ahí.

E: y todos estos argumentos los equipos os los hacen llegar ¿Cómo?

P: los equipos tienen reuniones con la dirección general.

E: ¿Cuántas reuniones han tenido los equipos con la dirección general?

P: a ver si no estoy yo patinando. La directora los recibe, la directora recibe a una representación de los directores de los equipos.

E: ¿antes del verano? Una vez y ¿se lo dan por escrito?

P: es, si, se da por escrito. Luego la directora recibe también, a CCOO con apoyo, con asesoramiento, y a UGT por otro. Luego está la famosa reunión que no existió y luego si existió.

E: no sé cual es esa.

P: bueno fue una reunión convocada por la dirección que causo muchos problemas y que se iba a crear un equipo de trabajo y que no se pudo crear para tomar decisiones sobre lo que hubiera sido contenido.

E: y eso ¿se quería haber hecho antes del verano también?

P: antes de verano. Y al final, yo insisto en no poder poner sobre la mesa un motivo concreto, conocido por mí, por el cual se paraliza todo el proceso pero si tal día como hoy estamos hablando en esta mesa, al día siguiente nos llama y nos dicen “no hay ningún cambio”.

(Llaman al teléfono y P habla durante 5 segundos)

C: yo cuando hablo de estas cuestiones de los equipos, no estoy hablando de antes del verano, o sea, hace un mes tuvimos una reunión con todos los directores de Madrid capital que estuvimos con apoyo; estas cosas que dicen los equipos, no estoy diciendo que las hayan dicho todas antes de verano.

(hablan todos)

E: se puede considerar cuando hablan con UGT y CCOO pero no es preciso, estos son sindicatos, no son los equipos pero ¿ha habido otra después de verano?

P: ha habido otra hace poco.

E: es la segunda de la que hablan también estos.

P: una reunión en la que estaban...

E: los directores, los equipos y la directora general... pero esas dos, te quiero decir, lo que si que me aclara es que en la primera se entrega por escrito.

P: estoy pensando si se realizó alguna más o no.

E: pero en cualquier caso, el texto de los equipos existe.

P: los equipos aportan documentación sobre lo que consideran.

E: vale, entonces estabas diciendo que estabais trabajando pensando en el modelo y en un momento determinado se comunica que se ha tomado la decisión de pararlo.

P: exactamente, de abrir un periodo de reflexión y ahí es donde nosotros no tenemos la información de por que se toma esa decisión de “bueno, vamos a pararnos, vamos a pensar” ¿fue problema de fechas? A lo mejor ¿fue problema económico? ¿Fue problema de procedimientos? A lo mejor. Pero nosotros no tenemos una explicación, ni nos la van a dar porque no va a venir la consejera a explicar porque deciden que van a paralizar el proceso de cambio.

E: que se llama ¿periodo de reflexión? Entonces deberíamos estar reflexionando. La consejería esta reflexionando.

P: entonces la consejería primero paraliza, segundo informa de que no va a haber modificaciones para este curso.

E: ¿Por qué no ha dicho nada sobre el próximo curso?

P: sobre el curso 2009-.1010 no a dicho nada. Y tercero, supongo que no es solo a título personal, la directora convoca para ver, por así decirlo, para acercar posturas a directores de colegios y directores de equipos.

E: ¿a vosotros os parece que esa es la postura que debe tomar la consejería? Ser mediadora entre directores y equipos.

P: la intención en esa reunión...

E: lo digo porque los equipos se quejan de que la CM ha tomado una posición de mediadora, arbitraje, sois amigos, llevaron bien. Cuando es un problema que “nosotros no hemos generado y que, por lo tanto, no nos tienen que sentar con otro a darle cuenta de algo que yo no he generado, es decir, la CM da una información a demanda de un sector, sin consultar al otro sector, hecha para atrás en esa decisión y ahora me pone a mí a que yo me pegue con ese sector”. Te digo como me lo cuenta: “llevaros bien, hombre, haber que podemos hacer, hablaros vosotros”. ¿Eso os parece una descripción totalmente irreal de la situación?

C: ... no lo sé pero yo puedo dar algún tipo de otra visión a esa situación. Esa puede ser una pero que ella quiera entender los argumentos de ambas partes directamente... Pero si yo voy y le doy un argumento... El argumento y el contraargumento de los dos colectivos me imagino que ella quiere saberlos.

E: claro pero eso tiene que ver con que no tienes un modelo: está muy bien la metáfora: es precisamente “yo tengo aquí el modelo y lo que veo es que lo que tu me dices tiene más que ver con este modelo y lo que tu me dices tiene mas que ver con mi modelo” y que sería una manera de resolverlo que no sería enfrentar a las personas...

C: no tiene que vivirse como un enfrentamiento

E: bueno, a mí me dicen los equipos que en esa reunión los directores era decir, todo el tiempo, decirles lo que hacían mal y ellos verse obligados a contestar en que medida no están de acuerdo con eso.

C: también habrán ellos tenido posibilidad de hacer las cosas que tienen que hacer y que no pueden hacer y bueno. Si se han situado en una posición de reacción y no de acción pues... los equipos saben muy bien en que no funcionan.

E: ¿En acción? Ellos se negaban a ir así a la reunión ellos lo primero que dijeron “nosotros no queremos este tipo de reunión, de que nos pongáis a los directores en frente”

C: yo es yo no creo que sea enfrente.

E: cuando no hay aquí otro polo, esto es en frente. Cuando aquí no hay un modelo, precisamente decir “es que miré usted dice esto y usted esto pero yo creo que la orientación es esta y por lo tanto si que creo que es mejor interno y externo”.

C: yo creo que eso se reserva para su momento, digo, nos estas pidiendo que nos pongamos en lugar de la directora general, de cómo lo ha pensado.

(Hablan todos)



P: pero es que eso, en el ejemplo que os decía antes, a día de hoy, esto es lo que hay. A día de hoy vamos a seguir como estaba, entonces, tu te posicionas.

C: yo entiendo que decir nos enfrenta, es una interpretación, yo entiendo que ella no tiene nada, es una interpretación de la situación que no es la única posible, y...

E: te lo formulo de otra manera ¿hay una línea escrita de lo que quiere hacer la CM?

P: No, no.

E: no la hay. No hay una persona que pueda decirte es que la CM entiende que la orientación es un servicio que debe hacerse conforme a estos supuestos, desde estas ventajas de hacerlo desde aquí, con la coordinación, sin la coordinación con o sin sector. Por eso la opinión de a mí me gusta que venga cuatro días... no, uno no encuentra un hueco de que mire, es que lo han escrito ustedes...

P: a día de hoy la CM no ha fijado criterio sobre que modelo de orientación quiere

E: ¿Y está pensando en un modelo de orientación? ¿O en modelo de orientación para primaria e infantil?

P: así que la respuesta tiene que ser para primaria e infantil.

E: vosotros, pero la consejería no. El modelo de orientación ¿es un modelo de la comunidad?

P: pero lo que está en la mesa es si en primaria se va a cambiar o no. No en infantil y no secundaria.

E: evidentemente, por eso no lo ligo a lo que ya está. Por eso la CM está pensando, por ejemplo en la investigación cuando se pregunta en Navarra o en Galicia, pregunta sobre Madrid: el modelo de orientación de la CM, como el de la comunidad de Cataluña.

P: el modelo de la CM es diverso.

E: pero no piensa en principio cambiar. No identifica problemas en otros niveles,... no va a aprovechar, concreto más la pregunta, no va a aprovechar la reflexión sobre los equipos de educación infantil y primaria, o en su caso temprana, que podemos hablar también, en un marco de repensar la orientación en la CM.

P: no.

E: porque no cree...

P: yo te decía, para la CM el modelo de orientación está en función de los distintos ámbitos, etapas en la que se desarrolla.

E: cuando no cambia las otras es porque le parecen bien.

P: efectivamente son modelos distintos que hay que armonizar a la hora de ir pasando de una etapa a otra y tiene que haber.

E: si, si pero vamos que no hace un diagnóstico en el que las otras etapas, aunque sea por omisión, no están planteando problemas...

P: no, y de hecho una cosa que se manifiesta constantemente es que no estamos pensando de temprana, no estamos hablando de específicos. Estamos hablando de infantil y primaria, de los equipos generales y siempre se dice equipos generales. De alguna forma cuando estamos hablando de equipos siempre...

E: temprana nunca ha tenido claro si iba con ella o no pero en la asamblea donde se comunican ahí está temprana pero no saben si ahora nos quitan o no.

P: es normal, por la propia permeabilidad que tenemos de pasarnos de un sitio a otro.

E: pero, vosotros tenéis claro que sobre temprana no se tiene ninguna demanda, ni un nada que exija cambio.

P: exactamente, igual que la primaria si que ha manifestado por escrito, por favor, tal, la temprana no ha dicho quiero cambiar de modelo.

E: ¿la paralización es algo que vive mal la coordinadora de directores? ¿Lo ve razonables? Los directores de centro quiero decir...

P: yo no tengo respuesta a eso, yo no tengo.

E: ¿no os llega por escrito?

P: exactamente, nadie llega a escrito porque no cumple esto o porque no ha hecho usted lo que dijo que iba a hacer el 1 de septiembre.

E: a nosotros nos han dicho que hay algunos grupos de directores que han firmado cartas descendiendo que no se sienten con esa demanda.

P: quizá promovida por los propios orientadores pero se han recogido firmas diciendo que estaban de acuerdo con que no se cambiara el modelo.

C: que la mejora no tenía que venir por esa vía.

E: entonces, se pueden hacer... ¿todo lo que me dijerais de futuro sería especulación?

P: si, porque a día de hoy el futuro es seguir trabajando en esa línea.

E: ¿En qué línea?

P: en la línea del modelo actual, en el que estamos.

E: seguir pensando como mejorarlo pero desde este modelo.

P: de este modelo.

E: de sector, porque el modelo se caracteriza como de sector.

P: efectivamente pero por medio hay una decisión política, como tu planteabas antes. La consejera puede decir "voy a cambiar: hacedlo", que era lo que tu planteabas de junio, "voy a cambiar, haced esto" y nos da, da a la consejería un mandato de hacer esto que yo he dicho que voy a hacer porque es un procedimiento, yo, la consejería hemos decidido...

E: todos los que hemos trabajado en la administración sabemos que eso puede pasar en cualquier momento...

C: Hágase.

P: por eso a día de hoy estamos en una línea de buscar vías de mejora.

E: yo puedo decir, si me decís que no, no lo digo, no tengo necesidad, que el encargo es seguir pensando en como mejorar la orientación pero desde le modelo de sector ¿o no puedo decir que os han encargado eso?

P: lo podemos ver.

E: tu me lo dices, no puedes tardar mucho en decírmelo porque no tenemos mucho tiempo. (Se habla sobre cuestiones de pasarles un borrador posterior de lo que se va a decir).

E: bueno, yo les he preguntado a los equipos ¿Qué creéis que va a pasar? Ellos dicen que se muestran muy despistados. Yo creo que creen que se va a quedar igual pero tampoco lo dicen con mucha firmeza. ¿Eso no sería un fiasco terrible?

P: no tendría por que si de esto sale una mejora. Si es para quedarnos como estamos... pero si esto sirve, con todo lo que nos ha... quemado y nos ha hecho cambiar de color y ponernos blancos y amarillos, si sirve para que la orientación el año que viene esté un poquito mejor pues estuviera bien.

E: ya no sé por donde, me llega, los orientadores dicen que los directores dicen, es un metanálisis...

P: se entra mucho en ese juego del fuego cruzado.

E: dicen que dicen que “estamos muy sueltos, que nadie nos controla que nadie sabe lo que hacemos” ¿esa fue una queja que os llega oficialmente?

P: oficialmente no, esa es una queja que se recoge, que se dice, no se escribe... es una queja: “es que vais y venís y nadie os controla”.

E: ese es un problema de dependencia orgánica, es un problema muy difícil de solucionar, en el sentido de no sé, todo depende de cómo se sitúan. Entonces vosotros...

C: depende de las direcciones.

E: ¿de las direcciones de los centros?

C: de las direcciones y de los equipos también y del propio lugar que la administración otorga a la dirección de los equipos, que ahí habría cosas que hablar, ahí hay un parte, habría cosas que hacer, como equipo de sector, que efectivamente tiene un trabajo en muchos sitios diferentes pues siempre tiene una mayor dificultad de control que el que llega a las 9 ficho, a que hora llego, todo el mundo sabe donde estoy y las horas que estoy.

P: o bueno, puedes fichar e irte a...

C: bueno pues me pone un turno, se puede saber pero el problema...

E: ....

P: perdón

E: esa idea de que sería positivo para la mejora de la orientación en primaria el que estuviera más clara la dependencia orgánica de...

P: para nosotros, a mi cuando me lo preguntan como servicios, nosotros decimos que el orientador tiene el control de su director de equipos, el control de su inspector, el control de la territorial y el control del director del colegio al que va a apoyar... ¿eso puede fallar? Si pero puede fallar con el orientador, con el profesor de lengua y con la compañera que yo tenía que no llegaba a clase a su hora y estaban los niños media hora solos, en cualquier trabajo, cualquier trabajador puede buscarle las vueltas.

C: no hay un plan de trabajo bastante preciso.

E: no consideráis entonces que sea un elemento que deba tenerse en cuenta, no sería una consideración teórica.

P: claro, porque no sería algo objetivo, porque ya estás presuponiendo que el trabajador es tramposo de entrada, de origen, y no se debe.

E: no debe ser una reflexión que entre...

P: exactamente, es que así, no mire usted, yo soy un profesional y soy profesional dentro y fuera con un modelo u otro, o no lo soy ni con uno ni con otro. Tú lo sabes, que en la administración y en la empresa privada, bueno a veces te echan, pero se puede hacer de todo sin que te echen.

E: ¿vosotros creéis que va a ser un problema el que no se satisfaga lo que se les dijo a los profesores?

P: no ha habido una queja posterior, una cosa de “nos has fallado, nos habías dicho y no estas cumpliendo”.

E: vale, la concertada, bueno, los padres, yo os digo, la Giner, me dicen que les parece mal lo que ha hecho la CM por temas de cómo se ha hecho y por temas de que están de

acuerdo con el equipo de sector por las razones teóricas que hemos dado y que lo que ha hecho la CM responde a un problema mucho más general de cómo se entiende la educación pública la CM, ese es el argumento de la Giner, que no os sorprenderá. Los padres de la concertada, de la CECAPA, lo que dicen es que “bueno, la orientación es que nos la montamos nosotros”. Ahora ha salido que hay unas horas de secundaria que es por tantas aulas...

P: bueno no, desde hace mucho tiempo, por cada cuatro, tantos grupos de secundaria tantas horas...

E: a mí me habían dicho que era hace poco.

P: no, no, hace ya mucho tiempo.

E: mucho ¿cuánto?

P: desde que yo lo sé, supongo que desde todo el tiempo.

E: puede que incluso venga desde la etapa del ministerio.

C: yo creo que si pero tampoco tengo una seguridad.

P: de hecho cuando yo estaba en PIPOE, había PIPOE que estaban en concertados.

E: pero PIPOE era en cupo de primaria.

P: si pero eran en concertados igual que había orientadores en colegios de educación especial.

E: bueno pero lo que me dicen ellos es que “Bueno nosotros tal” ellos defienden totalmente el modelo centro, dentro, es que en concertado no sé si sería posible otro, ¿no? Pero lo defienden con argumentos teóricos, que conoce el niño, que se sabe donde está, que conoce a las familias...

P: bueno ahora mismo los equipos están atendiendo a la concertada

E: eso es lo que quiero que me contéis porque ellos dicen que les toca muy poco orientador.

P: bueno pues depende hay algunos que están con el mismo régimen que un publico aunque los menos.

E: entonces porque no lo contabais, antes en la ratio.

P: porque cuando se va a estudiar un modelo de distribución, tu lo que no puedes hacer es asignar a centro concertado un funcionario, un empleado público que vaya allí a trabajar como centro, no puede depender un funcionario publico.

E: pero era atender a varios centro, ¿podría seguir atendiendo a un concertado?

P: pero estamos hablando de un criterio de dependencia funcional.

C: desde un sector puedes, pero cuando dependes del centro...

P: entonces ahora mismo la concertada está siendo atendida en dos niveles distintos: en un nivel de atención programada y eso está recogido en los planes de trabajo de los equipos; cuando el centro tiene no se cuantos ACNEES, tantos no se que o tanto no se que, tanto niños con discapacidad, tantos niños con compensatoria, el orientador está yendo.

C: poquitos pero lo hay.

P: y luego está siendo atendida a demanda, hay un niño que le duele ahí y el orientador va y la privada no-concertada está siendo atendida a demanda en dos situaciones básicas: posibles re-escolarización por discapacidad y alta capacidad, sobre dotación; entonces quien valora es el orientador del equipos.

C: en primaria, secundaria y terciaria de la privada-privada. Tu vas a un instituto privado, con posible sobre dotación que no se haya vista antes, es el equipo de sector el que define si esa situación es real o no.

E: el equipo de sector general ve a los chavales de secundaria de privada-privada.

C: sobre dotación, solamente en ese supuesto.

P: y ve a los chavales de infantil y primaria de concertada y privada cuando estamos hablando de discapacidad que no se había manifestado antes.

E: vale, pero vamos a ver, la concertada en este conflicto, en este cambio, no lo iba a llamar conflicto, ¿era un elemento de análisis llevo a que se pensara un cambio por la concertada?

P: no, yo creo que no.

E: y ¿se estaba pensando en ella a que el cambio también diera respuesta a la concertada?

P: otra cosa es que cuando tú te planteas un cambio tengas que plantearte toda la red educativa, publica y concertada, ahí ya no entras en privada, lógicamente también, no entras en privadas porque la privada tiene sus propios recursos y métodos. Pero la concertada si que ha estado en la mesa antes y después, otra cosa es que ellos no lo perciban.

E: porque, y con esto cerramos una gran parte, ¿Qué colectivos fueron consultados antes de que la consejera dijera lo que dijera el 4 de junio?

P: nosotros no tenemos la información, tenemos la información de que fueron consultados los directores de colegios, los sindicatos y fueron consultados los orientadores que pidieron.

E: pero te digo antes de que la consejera...

P: ¿Antes?

C: no, desconozco totalmente.

P: no lo sé

E: bueno lo dejamos ahí.

P: yo tendría que ver en que momentos la Directora General recibe a orientadores.

E: ellos dicen de que antes de comunicarlo, nunca.

P: habría que verlo.

E: lo digo porque no se puede defender que haya existido una participación...

C: reunión con este tema concreto antes, no. Había habido antes la gente de Colmenar con la división del equipos, habían sido recibidos y habían manifestado pero con este contenido yo creo que no.

E: la AMOP, por ejemplo había pedido por escrito y los equipos también y la AMOP por lo menos 4 meses antes y no se les recibió hasta....

P: a nosotros no nos llega nada de la AMOP, ¿no?

C: vemos cosas en la web pero no nos llega directamente.

P: quiero decir...

(Hablan todos)

E: vinculáis de alguna manera la decisión de quitar los CAP ¿obedece a una línea conjunta de intervención? ¿Coincidió en el tiempo y se anunció a la vez?

P: coincidió en el tiempo y son dos cosas totalmente diferentes en cuanto al origen y al resultado.

E: bueno lo que pasa es que hay gente que interpreta, de hecho la investigación es sobre orientación y apoyos externos a la escuela, es decir, que en algunos modelos teóricos hay conexión teórica en ambos y desde ese punto de vista aquí esa decisión respondía porque se estaba pensando en un modelo de apoyo a los centros escolares diferente.

C: yo creo que no hay una vinculación.

P: no la hay. Aunque son de la consejería pero una va por una vía, otra va por otra.

E: porque en la línea que en algún momento, cuando no había competencia, se pensó que si que había, esa coordinación no es tanto con un problema con salud mental sino con los apoyos externos a la escuela, eso estaba escrito en algún documento, se intentó una unificación igual de inspección, CPR y servicios, incluso situarlos en la misma sede. Esa línea de seguir coordinando los apoyos externos desde la consejería es una línea que está.

P: esa línea, hasta donde se lleve, que no sé, se lleva en las territoriales, yo si que sé ha hecho, ¿se está haciendo ahora? No

C: desde luego dentro de la red de orientación externa entre temprana y generales si se ha potenciado mucho y entre generales y secundaria también. Dentro de la red de orientación.

P: y entre formación y orientación ha habido, sobre todo en plan de propuesta, es decir, los orientadores de un sector, detectan dificultades que se están produciendo en su sector y se transforman en propuesta de formación.

E: y desde el punto de vista, de responsables de la orientación, el no contar ahora con los CPR ¿va a ayudar o va a dificultar la tarea de orientación?

P: según esta el modelo no tiene porque perjudicar el cambio porque sigue existiendo una red que te permite recibir formación a través de otras vías distintas pero existe una red de manera que si un equipo, un centro, alguien quiere recibir formación, la puede recibir igual.

E: la formación de los orientadores ¿es responsabilidad vuestra?

P: no, es de la Dirección General de Mejora de Calidad y se articula sobre todo desde Acacias y luego en sectores, en cada sector organiza su formación en función de demandas de los propios colectivos, por ejemplo un equipo, en ese sentido, los equipos de orientación funcionan como los coles, es decir, un equipo a título colectivo puede pedir formación específica.

E: no, no, yo digo alguien que se prepara y dice bueno mi red necesita formarse y toma decisiones desde arriba, no ha demanda.

P: ya, en ese sentido no se está haciendo ahora, si que se ha hecho desde el servicio lanzar hacia formación, hacia la subdirección de formación del profesorado, propuestas de formación. Se han hecho propuestas escritas de bueno, “nosotros lo que hemos visto, los orientadores, queremos más de TGD, mas no se que, más conducta”.

E: vale, lo último que quiero preguntaros es si en algún momento, por razones múltiples, una de las cuales puede ser que este cambio se haya propuesto, ¿habéis analizado los modelos de otras comunidades?

P: si, cuando se habla de posible cambio.

E: ¿pero es por el cambio? Esa es una demanda que se hace porque se habla de cambio.

C: de hecho hay una reunión anual, no sólo por el cambio, hay una reunión anual con personal del servicio.

E: ¿os reunís con otras comunidades?

C: una vez al año hay una jornada de trabajo, uno no, tres. Es una reunión de trabajo con distintos contenidos: un año de que el uso de las nuevas tecnologías en el uso de no se que.

E: eso ¿quién lo procura?

P: vamos a ver, eso, no me acuerdo quien tiene la idea.

C: yo tampoco sé como parte.

P: pero bueno. Ya si, ya, ya me acuerdo. Eso surge de la siguiente manera, no sé si son los murcianos o los canarios, te lo puedo mirar. En una comunidad autónoma tienen un problema de no sabemos que hacer con no sé que, no me acuerdo con que ámbito de trabajo de la atención a la diversidad, porque el marco es la atención a la diversidad, no es un marco para la formación. Entonces una comunidad tiene un problema relacionado con un ámbito de la atención a la diversidad, imagínate que no sabemos que hacer con los TGD, pues vamos a llamar, como había dinero, vamos a invitar a 3-4-5 comunidades autónomas que sepamos que están haciendo algo de eso y vamos a hacer una mesa, un foro y vamos a hablar de ese tema y esa necesidad se convierte en una convocatoria anual que cada año soporta, desde el punto de vista económico y organiza, una comunidad autónoma y esa comunidad propone tema, organiza funcionamiento e invita a todas las demás (a las 17). Entonces en ese marco se actualiza toda la información de que está haciendo cada comunidad en cuanto a la atención a la diversidad.

E: ¿hay algún modelo que os parezca mejor o tenéis opinión sobre las ventajas e inconvenientes de unos y otros modelos?

P: yo no tengo una opinión porque nosotros, por así decirlo, hemos superado la fase de discutir el modelo para ir a la fase de ver que es lo mejor para el sistema, es decir, no se trata de pelear por un modelo, interno y externo, sino que tengo que pelearme para que los recursos estén donde tengan que estar y se atienda a quien hay que atender.

E: bueno, eso es un modelo, ¿no?

P: no, no porque desde el punto de vista del modelo tu puedes atender a las necesidades de los alumnos dentro o fuera.

E: pero por ejemplo Madrid, el MEC hizo un modelo en el que en unas etapas eran de una manera en otras era de otra, o sea que el modelo, en ningún texto del MEC se

escribía que el modelo externo o interno fuera el modelo por excelencia, de hecho se hicieron opciones diferentes pero si que había otros supuestos teóricos y esos si se cumplían y se pensaba, precisamente para respetarlos, en cada etapa cual era la mejor estructura.

P: te lo planteo así porque el modelo externo sin presencia real no tiene sentido y el modelo interno, sin coordinación no tiene sentido. Entonces los dos...

E: ya pero cuando miráis por ejemplo otras comunidades.

C: no, que la CM, extrapolar situaciones de Castilla-La Mancha a la CM es realmente difícil y complicado porque la distribución de población, por ejemplo, no tiene nada que ver, la cantidad de poblaciones que hay en la CM grandes, de ciudades con poblaciones grandes.

E: eso se lo oigo a todo el mundo, pero no entiendo esa idea: el problema que tiene el modelo de Castilla-La Mancha es que para zona rural es más complicado, porque es un modelo que es interno, es decir, que para pequeñitos tienes que romper la lógico y hacerlo con horarios compartidos. Para Madrid, desde esa perspectiva, no entiendo.

C: yo entiendo que es bastante más fácil, como equipo atender a una población que tiene los centro en un entorno cercano, en el mismo distrito tienes 7 centro. Digo yo que depende, que si los centros están muy distantes unos de otros el orientador tendrá que estar en el centro y si están lejos podrá estar en el sector

E: ah, que entonces tu ¿lo has dicho porque estaban lejos?

C: no estoy diciendo que se haga por eso, no estoy diciendo eso. Estoy diciendo que las situaciones de población por ejemplo son, por ejemplo, cosas también.

E: estas planteando el problema de que si tu metes el orientador en un centro eso tendría que ver, por ejemplo, con el hecho de que Madrid este concentrado.

C: no, es el argumento contrario el que yo pongo encima de la mesa, si los centros están a 70 kilómetros el uno del otro, un equipo de sector con la sede en este sitio, desplazándose es bastante complejo.

E: Castilla-La Mancha no argumenta así el modelo.

C: está claro que eso no es una fundación teórica, eso es una situación que también tiene...

E: en ese sentido, digo el modelo, ellos hablan de modelo y lo tienen escrito y lo tienen al servicio de la ciudad, de la calidad. Por eso digo que, lo que decías al principio de la entrevista. Todo el mundo piensa que era Castilla-La Mancha, que en algún momento la consejería pensó ponerlo como Castilla-La Mancha, es que no sé si es así.

P: no te entiendo

E: que se argumentara que íbamos al modelo de Castilla-La Mancha, que el cambio este era para ir al modelo de Castilla-La Mancha.

P: no, no, a lo que se va es a escuchar, a los que dan voces, que son los directores, no es que den más voces, es que son los que se ponen a transmitir su insatisfacción y lo hacen de una forma organizada, ¡eh! Y otros colectivos no se habían puesto a hacer.

E: eso esta claro, pero, es decir, ¿que Castilla-La Mancha no es el modelo?

P: no, no.



E: no es que algunos dicen que es porque quiere...

P: “no, es que me gusta como lo ha hecho Castilla-La Mancha”: no. La directora general aprovecha para decir que Castilla-La Mancha es PSOE, nosotros somos PP y sin embargo estamos buscando un modelo cercano.

E: o sea que si se argumenta cercano, nos acercamos más a Castilla-La Mancha y nos alejamos de Cataluña que tiene EAP.

P: nos acercamos a Castilla-La Mancha en tanto en que buscamos un modelo interno y la última comunidad que ha implantado un modelo interno es Castilla-La Mancha y lo hace de una forma con un incremento de 200 de golpe, no se cuantos. Claro, no es lo mismo y no es lo mismo, estamos hablando de Castilla-La Mancha con la población que es como Leganés. Castilla-La Mancha en su conjunto.

C: a lo hora de planificar los recursos en un tipo de población y en otro, mas allá de las bases teóricas de un modelo y otro, que evidentemente están, pues también tiene un peso y digo yo que no se decidirá por eso pero lo tienen que tener bastante en cuenta porque ahora va a implicar cosas a nivel organizativo distinta, económico.

E: pero lo digo porque Castilla-La Mancha básicamente mantiene un modelo interno al centro y de sector y ahí es donde está, que no es o sino y que la gente que ve ventajas a hacer algo desde dentro nunca dice, yo la he defendido, jamás he dicho que se haga a costa de sector y Castilla-La Mancha es el modelo, ellos dicen que le aconsejamos así. Pero de esto hace mucho.

E. bueno, eso era lo que quería decir, que una manera de solucionarlo es decir que el modelo que se puede llegar a proponer no es interno o externo sino es reforzamos el centro, creo que es bastante difícil de decir que cuando una persona está dentro talala y mantenemos los argumentos de sector, el modelo en este momento, que más cumple esas características es Castilla-La Mancha.

P: porque ha sabido mirar hacia los dos lados.

E: y los coordina con otros servicios, todo lo que habéis expresado como fundamentación teórica que debería hacer, al menos en los papeles escritos y en mucha realidad, porque aumentan los cupos se organizan los servicios, y además ellos te dicen, están encantados, con datos, digo esto porque, ya al margen de esto, si queréis lo corto, yo creo que deberíamos aprovechar esto para crecer un poquito, yo ya que se que pasar a este modelo es caro pero dejémonos de discutir tonterías teóricas que queremos adornar de teoría y esto, insisto en que os lo digo ya como E porque yo ya no sé de que hablamos: “es que debemos” ya, si ya pero es que hay una tercera solución, las ventajas de lo interno y las ventajas de lo externo, por Dios Bendito.

P: pero más vale sanos y ricos que pobres y enfermos.

E: claro, intentar desde un lado, el otro y el tercero; intentar solucionar esto sin entrar en supuestos teóricos, ni supuestos... me parece descerebrado, es que no se puede.

(3 minutos sin grabación y de nuevo se vuelve a grabar)

E: Bueno yo diré la mitad aproximadamente. Con lo que me acabas de decir, por resumen, el doble de población para la mitad de orientadores.

P: Si tu miras los datos.

E: Si, si, si

P: Por eso no puedes comparar primaria y secundaria.

C: Claro, que están haciendo uno y otros. No me digas el modelo interno es bueno, vamos a aceptar uno y otro en condiciones.

E: Es que yo no estoy diciendo que tu desaparezcas ni que el sino que hagamos un modelo que combine a ambas.

P: Si ese es el camino.

C: O sea si, si, si cogerte eso que está muy escrito por aquí: modelo flexible.

E: Pero es que no es solo eso.

C: Si pero hay que decir bien cuales son los criterios de flexibilidad.

E: Pero es más preciso que flexible: es un orientador en los centros de primaria, que en este momento salvo a los muy pequeñitos, pero si sabemos lo que tenemos en los centro, por Dios Bendito, como puede pensarse que con la población no sé que, el tipo de alumnado, los problemas sociales que tenemos, sea un lujo tener un orientador... como podemos pensar eso y además tareas de sector, todas las que tu quieras, pero vamos a pensar que en este momento el nivel de atención a la diversidad que tiene cualquier centro escolar, que no sea una unitaria, justifica un orientador, claro, de verdad. Yo, esta sería la afirmación que querría que alguien me discutiera, "no, porque es malísimo que estuviera dentro" no sé, la verdad es que me cuesta

## **Resumen de la Entrevista con un Técnico de la Subdirección de educación secundaria y bachillerato**

La entrevista de la que se da cuenta en este documento no fue grabada en audio. Por ello, en lugar de la transcripción, simplemente se reflejan aquí los temas a los que aludió el entrevistado en respuesta a la pregunta fundamental: qué visión e intenciones de cambio mantiene la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en relación con los departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

El entrevistado confirmó que la actual organización de los departamentos de orientación no ha sufrido cambios significativos con respecto al modelo LOGSE. Sin embargo, actualmente se está elaborando un borrador de cambio del Reglamento Orgánico de Centros, que modificaría previsiblemente algunos aspectos de los actuales departamentos de orientación aunque no su carácter interno ni la coordinación de orientadores a nivel territorial. De hecho, valora que es muy importante mantener estructuras que permitan a los orientadores de secundaria reunirse para enriquecer su práctica profesional y poder tener una visión del conjunto del sector.

Uno de los cambios que podría efectuarse es que los departamentos de orientación dejaran de constituir un departamento didáctico más dentro de su centro. Por consiguiente, los orientadores no tendrían docencia asignada. Una razón que motiva este cambio es el hecho de que el jefe del departamento de orientación sólo constituye un voto más dentro de la Comisión de Coordinación Pedagógica, lo que dificulta la implementación de ciertas medidas en el centro.

Otro aspecto que el entrevistado considera importante revisar es la asignación de los segundos orientadores. Actualmente se dota un centro de un segundo orientador, que no figura en plantilla, pero el criterio por el que se dota no está regulado en ninguna norma. La Consejería considera que el número de alumnos no es el mejor criterio sino que tendría que tenerse en cuenta el nivel de dificultad de la población que escolariza. También utilizando este criterio, podría aumentar el número de integradores sociales, que actualmente trabajan en algunos institutos que cuentan con “Aulas TGD” o que escolarizan alumnos particularmente disruptivos.

Los últimos posibles cambios a los que aludió el entrevistado tienen que ver con el perfil profesional de los orientadores. Considera necesario reflexionar si sería necesaria una mayor formación en psicología clínica –demanda vertida a la Consejería desde el propio colectivo de orientadores- y por otra una mayor atención al Plan de Orientación Académica y Profesional para que los alumnos sean mejor orientados hacia su futuro académico o profesional. De momento, para tratar de dar respuesta al primer problema, el entrevistado considera conveniente potenciar la coordinación entre los servicios sanitarios y los centros educativos.

El entrevistado facilita también datos sobre el número de recursos de orientadores en IES.

## **Resumen de la entrevista con el responsable del sindicato Comisiones Obreras**

Esta entrevista se realizó por teléfono por lo que no pudo grabarse. Se ha transcrito el resumen que, como en el resto de de las entrevistas, ha sido revisados por el propio entrevistado.

El representante afirmó que no fueron consultados por la Consejería de Educación antes de que ésta anunciara la medida de cambio en la situación de los equipos. Tras este anuncio, el sindicato apoyo las movilizaciones que protagonizaron los miembros de la red de orientación ya que coincide con todas sus reivindicaciones, tanto desde el punto de vista del modelo propuesto como en relación con la forma en que se tomó la decisión sin consultar a la comunidad educativa. De hecho, CCOO junto con UGT desempeñaron un papel esencial en todo el proceso que ha tenido lugar en la Comunidad en los últimos meses. Además de la dimensión laboral de las movilizaciones, que como es lógico les corresponde desde su labor sindical, CCOO ha asumido una función de dinamizar el debate y la reflexión teórica y profesional. El apoyo “logístico” a la Coordinadora ha sido otra de las tareas asumidas desde CCOO y UGT.

Más en concreto, los servicios jurídicos de CCOO presentaron una queja ante el Defensor del Pueblo ya que la medida prevista, de haberse tomado, hubiera ido, a su juicio, contra determinados derechos de los miembros de los equipos psicopedagógicos. Los servicios consideraban que podría haber sido motivo de un recurso, pero, al no haberse elaborado ninguna norma por escrito, no había lugar a tal medida.

Por lo que respecta al futuro, en la última reunión que los representantes del sindicato tuvieron en julio con la Administración en la mesa de seguimiento del acuerdo educativo, se les comunicó que tras este periodo de reflexión abierto se comunicaría la decisión para el siguiente curso 2009-2010, pero que, en principio, no había intención de cambiar la estructura de sector de los equipos aunque se introdujeran algunas modificaciones. No También se aseguró que no había ninguna intención de modificar la situación de los Equipos de Atención Temprana ni de los Equipos Específicos.

### **ANEXO III. TEXTO DE LA COMPARECENCIA DE LA DIRECTORA GENERAL DE INFANTIL Y PRIMARIA EN LA ASAMBLEA DE MADRID**

(“Se abre la sesión a las doce horas y siete minutos.”)

La Sra. **PRESIDENTA**: Buenos días, señorías. Se inicia la Comisión de Educación con el primer punto del orden del día.

**1º PCOC 241/08 RGEP 6280 Pregunta de contestación oral a iniciativa de la Ilma. Sra. D<sup>a</sup> Eulalia Vaquero Gómez, diputada del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida en la Asamblea de Madrid, al Gobierno, sobre modificaciones previstas por la Consejería de Educación en la configuración de los equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).**

Comparece, para contestar a la primea pregunta, conforme a lo dispuesto por el artículo 196.2 del Reglamento de la Asamblea, la Ilma. Sra. Directora General de Educación Infantil y Primaria, doña Carmen Pérez-Llorca. Para formular la pregunta, tiene la palabra la diputada portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, doña Eulalia Vaquero.

La Sra. **VAQUERO GÓMEZ**: Gracias, señora Presidenta. Buenos días a todos. ¿Cuáles son las modificaciones previstas por la Consejería de Educación en la configuración de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica?

La Sra **PRESIDENTA**: Gracias, señoría. Tiene la palabra la Directora General.

La **DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA** (Pérez-Llorca Zamora): Muchas gracias, señora Presidenta. Buenos días a todos. La Junta de Portavoces de directores de colegios públicos de educación infantil y primaria ha solicitado a la Consejería de Educación como una de sus reivindicaciones principales, una revisión del modelo de orientación en infantil y primaria que implique una mayor presencia de los orientadores en los centros. Ante la diversidad de opiniones en la comunidad educativa, la Consejería ha decidido abrir un periodo de reflexión y estudio para analizar posibles mejoras de la respuesta educativa en la orientación en las mencionadas etapas. Muchas gracias.

La Sra. **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Directora General. Tiene la palabra la portavoz de Izquierda Unida, doña Eulalia Vaquero.

La Sra. **VAQUERO GÓMEZ**: Muchas gracias, señora Directora General. A los que asistimos a la última asamblea de los directores de infantil y primaria nos sorprendió una de las propuestas que allí mismo lanzó la Consejera de Educación: la incorporación a la plantilla de los centros de infantil y primaria de los orientadores a partir del 1 de septiembre. Con esa oferta, lo que realmente estaban anunciando era la desaparición de los equipos de orientación o, lo que es lo mismo, el desmantelamiento de los equipos multiprofesionales que han venido funcionando desde hace 30 años en nuestra Comunidad. Esa noticia provocó lo que provocó, la lógica e inmediata indignación y la reacción de los profesionales, de las familias y el apoyo de numerosas organizaciones que no dudaron en posicionarse en defensa de un modelo de orientación fuertemente arraigado en nuestra Comunidad y muy valorado socialmente, como quedó patente en todas las movilizaciones que hemos tenido, en los encierros y en las concentraciones que organizaron los profesionales y sus representantes.

Así, despedimos el curso con otra bronca en educación, hasta que ustedes - esperamos que convencidos de su error- paralizaron su propuesta. Y digo error porque lo fue haber trasladado una decisión inoportuna y precipitada en aquella asamblea; error por presentar públicamente una propuesta unilateral sin haberse negociado con quienes tienen la obligación de hacerlo, con los representantes de los trabajadores, y sin haber sido debatida en ningún órgano de participación social; y así no se hacen las cosas, porque las cosas hechas así salen mal. Y error porque cuando se lanza una propuesta semejante tienen que estar bien estudiadas su idoneidad y sus consecuencias, y es evidente que en este caso no lo hicieron.

Finalmente ustedes mismos -entendemos que comprendiendo su error- han paralizado su propuesta. Desde luego, desde Izquierda Unida queremos mostrar nuestra prudente satisfacción por esta paralización, pero, eso sí, les pedimos que antes de lanzarse a cualquier aventura con la orientación educativa tengan en cuenta la importancia del asunto; que hablamos de una red con 34 equipos con perfiles profesionales diversos, que están interviniendo en 778 centros públicos y 391 centros privados concertados, que asesoran al profesorado, a la familia, al alumnado, y sobre todo al alumnado que más lo necesita, con necesidades específicas de apoyo, con discapacidad, en riesgo social, con desventaja social, y si piensan en algún cambio, que sea siempre para mejorar el servicio. Para ello hay una receta: incrementen su capacidad, la capacidad de atención de esos equipos, sus recursos. Cuenten con nuestro apoyo para ello, pero, fundamentalmente, cuenten con los profesionales que más entienden de ello a la hora de hacer cualquier cambio, y abandonen aquellas medidas veleidosas que lo que esconden es un cambio de modelo que lleva consigo la pérdida de la atención integral, que debe ir de la mano, y no puede ser de otra manera, de los equipos multiprofesionales. Muchas gracias.

La Sra. **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señoría. En primer lugar, quiero pedir disculpas a dos personas que tenemos aquí invitadas de los equipos de orientación por no haberlas saludado antes. Bienvenidas a esta Comisión. A continuación, tiene la palabra la señora Directora General.

La Sra. **DIRECTORA GENERAL DE INFANTIL Y PRIMARIA** (Pérez-Llorca Zamora): Muchas gracias, señora Presidenta. Por mi parte, me gustaría también saludar a las personas que están presentes de los equipos de orientación, a alguna de las cuales conozco muy bien. Vamos a tener tiempo de discutir este asunto con más detalle ya que la Consejera ha sido citada hoy para una comparecencia -voy a comparecer yo en su nombre- para tratar este mismo tema, pero me gustaría contestar a su pregunta. La propuesta del cambio de modelo no fue nuestra, la propuesta fue de la Junta de Portavoces de directores de colegios públicos, y usted la pudo oír en esa misma asamblea en la que usted estaba presente. Como quiere saber lo que vamos a hacer, se lo repito: ante la solicitud de un cambio de modelo, la Consejería, es cierto, se mostró dispuesta a acceder a esa solicitud siempre que hubiera unanimidad; no la hubo, pero lo que quedó clarísimo es que los usuarios finales del servicio, que son los centros, no están satisfechos con el actual sistema, por lo cual lo que va a hacer la Consejería es, como he dicho, abrir un período de reflexión, estudiar las distintas posibilidades de cambio e intentar introducir mejoras en la respuesta. Ése es nuestro propósito y no otro.

Como usted sabe, existen dos modelos fundamentales: el modelo interno y el externo; los dos existen ya en la Comunidad de Madrid, los dos existen en otras Comunidades. En este tema, a diferencia de en otros temas, no hay un modelo que sea típicamente defendido o propuesto por partidos de la izquierda y otro modelo que sea defendido típicamente por el Partido Popular. No es así, no es un tema que se pueda ideologizar ni politizar; los dos modelos tienen ventajas e inconvenientes, y me remito a mi comparecencia para discutirlos con más profundidad. Muchas gracias.

La Sra. **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Directora General. Pasamos al segundo punto del orden del día.



# Anexos

## EL PAÍS VASCO

Raquel del Frago Arbizu (Coord.)

Colaboradores: Beronika Azpillaga Larrea, José Francisco Lucas Múgica, Carlos María  
Santiago Echevarría, Lander Sarasola Ituarte y Ángel Zárata Argote

*Universidad del País Vasco*

**Anexo 1.** Tabla comparativa guiones EE y GD

<p><b>GRUPOS DE DISCUSIÓN (3)</b></p> <p>1. <u>Grupo de técnicos de la Administración ( <b>Inspectors....</b> )</u></p> <p>2. <u>Jefes de Estudio de centros de Primaria y Secundaria</u></p> <p>3. <u>Profesionales de los sistemas de apoyo: <b>CRITERIOS</b></u>  <u>Por etapas.</u> dos grupos de discusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un de primaria</li> <li>○ Otro de secundaria.</li> </ul> <p><u>Según la estructura de apoyo.</u> dos grupos de discusión:</p> <p>3.1. Un grupo con los servicios externos que reúnen a estos profesionales ( <b>berritzeg</b> )</p> <p>3.2. Un grupo con profesionales de departamentos internos al centro.( <b>orientadors....</b> )</p>	<p><b>ENTREVISTAS (2)</b></p> <p>altos responsables de las políticas públicas: <b>Consejero, Viceconsejero, Director General responsable del tema, Presidente del Consejo escolar....</b> y quizá algún experto –de corte más académico</p>
	<p><b><u>El cambio en el sistema de Orientación y apoyo a la escuela: por qué y cómo se llevo a cabo (dimensiones III y IV)</u></b></p>
<p><b>III. Análisis políticas públicas: motivos, referentes o criterios utilizados:</b></p>	<p>• <i>¿Qué motivos, referentes o criterios están principalmente en la base del cambio?</i></p>
<p>1 La satisfacción o insatisfacción con el sistema derivado de la LOGSE (en función de su eficiencia, su coste u otros factores).</p>	<p>1. La satisfacción o insatisfacción con el sistema derivado de la LOGSE (en función de su eficiencia, su coste u otros factores).</p>
<p>2 Otros modelos territoriales: autonómicos, europeos, etc.</p>	<p>2. Otros modelos territoriales: autonómicos, europeos, etc.</p>
<p>3 Factores territoriales o poblacionales (extensión, densidad, ruralidad...).</p>	<p>3. Factores territoriales o poblacionales (extensión, densidad, ruralidad...).</p>
<p>4 Características de la red de centros públicos (tamaño, ruralidad, centros integrados primaria/secundaria...).</p>	<p>4. Características de la red de centros públicos (tamaño, ruralidad, centros integrados primaria/secundaria...).</p>
<p>5 El ajuste a la política educativa regional (o a la LOE):</p>	<p>5. El ajuste a la política educativa regional (o a la LOE...):</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política presupuestaria (coste del modelo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política presupuestaria (coste del modelo).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ajuste del modelo de Orientación con el modelo de escuela que se pretende (más inclusiva, o más selectiva y competitiva).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ajuste del modelo de Orientación con el modelo de escuela que se pretende (más inclusiva, o más selectiva y competitiva).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vinculado con el factor anterior, la opción por un determinado “modelo teórico” de intervención orientadora (más clínico y paliativo, más educativo y preventivo; para todos/para alumnado con problemas; simétrico/experto, etc. Sentido y utilidad de la orientación; Orientación como derecho o como servicio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vinculado con el factor anterior, la opción por un determinado “modelo teórico” de intervención orientadora (más clínico y paliativo, más educativo y preventivo; para todos/para alumnado con problemas; simétrico/experto, etc. Sentido y utilidad de la orientación; Orientación como derecho o como servicio).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opción por una política multisectorial o integral (intención de armonizar y coordinar la atención a las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opción por una política multisectorial o integral (intención de armonizar y coordinar la atención a las</li> </ul>

necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales).	necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales).
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribuir y coordinar mejor la intervención de distintos especialistas y/o servicios en las tareas de apoyo (orientadores, educadores y trabajadores sociales, profesionales de la salud, mediadores interculturales, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribuir y coordinar mejor la intervención de distintos especialistas y/o servicios en las tareas de apoyo (orientadores, educadores y trabajadores sociales, profesionales de la salud, mediadores interculturales, etc.)</li> </ul>
6 Las demandas de los profesionales (orientadores, equipos directivos, profesores, etc.).	6. Las demandas de los profesionales (orientadores, equipos directivos, profesores, etc.).
7 La presión de las asociaciones profesionales y/o las organizaciones sindicales.	7. La presión de las asociaciones profesionales y/o las organizaciones sindicales.
8 Otros factores.....	8. Resultado de consultas explícitas realizadas por la Comunidad Autónoma:
9 <i>Resultado de consultas explícitas realizadas por la Comunidad Autónoma:</i>	8.1. Existencia de un plan de análisis de necesidades sistemático. Incluye el análisis de las expectativas de la comunidad escolar (especialmente profesores, e. directivos y familias) acerca de las estructuras y modelos de apoyo necesarios y más adecuados para mejorar la calidad y equidad de la educación en la Comunidad Autónoma.
9.1. Existencia de un plan de análisis de necesidades sistemático. Incluye el análisis de las expectativas de la comunidad escolar (especialmente orientadores, profesores, e. directivos y familias) acerca de las estructuras y modelos de apoyo necesarios y más adecuados para mejorar la calidad y equidad de la educación en la Comunidad Autónoma.	8.2. Consultas sistemáticas o incidentales a expertos, profesionales, otros administradores, etc.
9.2. Consultas sistemáticas o incidentales a expertos, profesionales, otros administradores, etc.	9. OTROS FACTORES.....
10 Otros factores.....	



	<p>cero?, ¿financiación específica para implantar el cambio?; ¿asignación específica para la primera fase de implantación del cambio?, etc.....</p>
<b>VI. Satisfacción</b>	<b><i>Satisfacción</i> (dimensión VI)</b>
- ¿están satisfechos o insatisfechos con el sistema actual? ¿por qué?	- ¿está satisfecho o insatisfecho con el sistema actual? ¿por qué?
<p>1º) Destinar al menos 1 hora al debate abierto del grupo en torno a los ejes de los temas clave previstos en el guión.</p> <p>2º) Finalizar la sesión con un breve cuestionario individual –respuesta cerrada- en el que se recoja la posición/opinión de cada miembro del grupo en cuanto a las cuestiones específicas en que nos interesa tener claras las posiciones.</p>	<p><b>Al terminar la entrevista, o sobre la marcha, es importante preguntar sobre <u>documentos (legales, técnicos, etc.) que el entrevistado considere muy significativos para entender el diseño y puesta en marcha del nuevo sistema de orientación.</u> Esto permitirá completar el análisis documental.</b></p>

## Anexo 2. Carta solicitud de colaboración.

Donostia, 25 de septiembre de 2008

ASUNTO: Solicitud de colaboración en Proyecto CIDE

Estimadas/os colegas:

Mediante este escrito me pongo en contacto contigo como coordinadora del equipo de investigación encargado y financiado por el CIDE (MEPSD) de llevar a cabo el estudio correspondiente a la Comunidad del País Vasco dentro de la investigación más general que lleva por título: *El diseño de políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado en las Comunidades Autónomas*.

Este estudio, dirigido en su conjunto por la profesora Consuelo Vélaz de Medrano de la UNED, responde al interés del CIDE de contar con una información amplia y rigurosa acerca de las distintas formas en las que ha venido concretándose la **orientación educativa y los apoyos externos a la escuela en las Comunidades Autónomas** que cuentan con modelos diferentes a los que en su momento puso en marcha la LOGSE, en concreto: Cataluña, Castilla la Mancha, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.

El motivo de esta carta es **solicitar tu colaboración** como participante en un Grupo de Discusión, cuyo objetivo es debatir sobre el modelo que nuestra comunidad lleva a cabo en el campo de la orientación y el apoyo externo a los centros escolares, identificar las razones del cambio así como el grado de satisfacción con el modelo actual (en relación con el anterior y con las necesidades y demandas de profesores, alumnos, apoyos, etc.).

El perfil del grupo se concreta en Asesores/as técnicos/as que han tenido y/o tienen un papel diferenciado en el sistema de orientación de nuestra comunidad autónoma y que forman parte de las estructuras de orientación y apoyo de zona (Berritzegune). El tamaño del grupo se establece entre 4 y 6 profesionales (al menos un representante por cada territorio), ya que es el número aconsejado para realizar con el mayor éxito la técnica de grupos de discusión.

La reunión tendrá una duración máxima de hora y media, y en cuanto a la fecha y hora, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y demás circunstancias individuales, se proponen dos fechas: el lunes 6 o el martes 7 de octubre, preferiblemente el lunes. En principio por la tarde, de 17:00 a 18:15. En cuanto al lugar, la Facultad de Filosofía y CC de la Educación de Donostia. No obstante, teniendo en cuenta la necesidad de desplazamiento entre los territorios, también sería posible realizar la reunión en EUITI de Eibar.

Los gastos de desplazamiento corren a nuestra cuenta, y por supuesto, por si puede ser de ayuda, se os ofrecen dos certificados de colaboración en el Proyecto: Uno del responsable principal de la Investigación (UNED), y otro del responsable del Equipo de investigación de nuestra comunidad.

Si aceptáis “la invitación” (de trabajo, sé que esta solicitud de colaborar es un trabajo añadido), enviadme un mensaje con la respuesta afirmativa, la fecha y lugar preferible. Yo os contestaré, enseguida, para consensuar fecha y hora y poder convocar la reunión

Espero vuestras respuestas,

Un abrazo

### **Anexo 3. Líneas generales del Tema de Discusión**

En la sesión pretendemos analizar y recabar la opinión que los profesores-orientadores, que ejercen su tarea en los centros de la Comunidad Autónoma Vasca, tienen respecto a las funciones y tareas a desarrollar en el ámbito de la orientación en la educación. A la vista de que desde la aprobación de la LOGSE se han tratado de implementar modelos de orientación diferentes:

- En un primer momento, durante la década de los 90, la LOGSE creó el Departamento de orientación de centro, con la figura de orientador cuya tarea consistía en :
  - a. establecer, coordinar y poner en marcha programas de intervención grupal en las aulas.
  - b. ser referente del profesorado en tareas de asesoramiento para intervenciones individuales sobre diversos problemas (aprendizaje, disciplina...)
  - c. coordinar al profesorado-tutor de las etapas educativas.
- Posteriormente, alrededor del 2001, el GV introduce unos cambios en la conformación de los equipos y las tareas de orientación en los centros; optando por establecer un servicio externo de apoyo ( Equipos multi, Cops, Berritzegune)
- Últimamente, se están introduciendo nuevos cambios con la elaboración del curriculum vasco en el cual no existe un pronunciamiento taxativo en torno a las estructuras y funciones de orientación comentadas anteriormente

Nos interesa conocer vuestra reflexión en torno a todos estos cambios; para que desde esta investigación puedan extraerse conclusiones que sirvieran para reformular el papel de la orientación (servicios, programas etc.) en los centros educativos, tanto en primaria como en secundaria. Es decir, ¿qué aspectos de los diferentes modelos consideráis que son importante, cuáles no, qué lagunas observáis en unos u otros, etc.?

En este sentido nos gustaría recabar vuestro análisis respecto a las repercusiones que estos cambios han supuesto en la dinámica interna del centro con relación a las tareas de orientación.

Por todo ello, no tratamos tanto de buscar propuestas cerradas, sino llegar a conocer los análisis que desde vuestra experiencia realizáis ante los cambios que pudieran aportar elementos para la reflexión y reelaboración del papel de la orientación en el sistema educativo.

Esta misma dinámica se está desarrollando en otras comunidades autónomas con objeto de enriquecer las aportaciones más allá de propuestas centralizadas.

Os agradecemos de antemano vuestra disposición y colaboración para hacer posible este trabajo de investigación.

Rakel del Frago  
Coordinadora del Proyecto en el País Vasco

#### **Anexo 4.** Convocatoria de reunión

Estimadas colegas:

Ante todo quiero daros las gracias, a título individual, por aceptar la solicitud para participar en la reunión que tendremos el martes para debatir y dar tu opinión, como profesional experto, sobre el modelo que nuestra Comunidad lleva a cabo en el campo de la orientación y el apoyo externo a los centros escolares.

**La convocatoria de reunión es la siguiente:**

Día: 7 de Octubre de 2008, martes.

Hora: 17:00, la duración será de una hora y cuarto aprox.

Lugar: Facultad de Filosofía y CC de la Educación, Tercer piso, Sala de reuniones y orientación (más conocida como sala del Arco).

Tal y como os indicaba en la carta de solicitud de colaboración, (enviada por medio de vuestra compañera, a quién agradezco su ayuda como mediadora y participante) se trata de una reunión que forma parte del proceso de recogida de datos de un Proyecto de Investigación acerca de las *distintas formas en las que ha venido concretándose la orientación educativa y los apoyos externos a la escuela en las Comunidades Autónomas* que cuentan con modelos diferentes a los que en su momento puso en marcha la LOGSE y en el que participan las Universidades de Cataluña, Castilla la Mancha, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.

En una segunda carta os explicaba los objetivos e interés (las líneas generales) del tema a debatir. Ahora, junto con esta convocatoria, os envío en el documento adjunto un guión con los temas a abordar en la reunión; reunión que seguirá el método de Discusión de Grupos, ya que lo que se espera es que opinéis sobre los cambios que se han ido produciendo en nuestra Comunidad con respecto al Sistema de Orientación después del a LOGSE.

Por mi parte me comprometo al envío las certificaciones por participar en el Proyecto de investigación.

Muchas gracias por tu colaboración.

Hasta el martes

Un abrazo

Rakel Del Frago

Coordinadora del Proyecto en el País Vasco.