

CÓMO IMPLICAR AL EQUIPO DOCENTE EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN. UN EJEMPLO DE SUPERACIÓN DEL ENFOQUE DE SERVICIOS

LIKE IMPLYING TO EDUCATIONAL EQUIPMENT IN THE GUIDANCE PROCESS. AN EXAMPLE OF OVERCOMING OF THE APPROACH OF SERVICES

Mercè Jariot
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

Pretendemos comprender y explicar un proceso de intervención en orientación con el fin de establecer cuales deberían ser las condiciones y estrategias a seguir para que los agentes educativos se impliquen en un proceso de orientación. Nos decantamos por: la realización de una investigación evaluativa con carácter formativo, la complementariedad metodológica y un proceso abierto de investigación. Para analizar toda la información se utilizó la triangulación entre métodos e intra métodos. Recogimos información de toda la población de profesorado, orientadores y servicio y una muestra de 953 alumnos. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest – postest sin grupo control. Explicamos cual ha sido el proceso de formación y asesoramiento seguido y como se ha ido reconduciendo la intervención. Los resultados muestran que se ha logrado incluir la orientación en el aula, adquiriendo un carácter procesal, evolutivo y preventivo. Es necesario: por parte del profesorado, implicación y tiempo, cambios en el rol del orientador, un proceso de formación interno, temporizar actuaciones, trabajar en equipo y mantener la intervención por programas una vez finalizada la experiencia. El modelo de programas debe entenderse como un modelo organizativo de orientación que requiere explicar las funciones a realizar por los distintos agentes implicados.

Palabras clave: Orientación – Intervención por programas – Investigación evaluativa – Modelo de programas - Modelo de consulta – Modelo de servicios – Orientación integrada en el currículum – Rol del orientador – Planificación de la orientación – Evaluación.

ABSTRACT

We try to understand and explain a process of intervention in guidance to be able to formulate what would be the conditions and strategies that the educative centres have to follow in order to take part in an orientation process. We showed preference for the performance of an evaluative investigation with formative character, the complementariedad methodological and an open process of investigation. To analyse all the information the triangulation was used between methods and intra methods. Collected information of all the town of professorship, counselors and service and one shows of 953 students. A design was used cuasiexperimental pretest – posttest without group control.

* Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: Merce.Jariot@uab.cat

We explained the followed formative process. The main results show that it has been managed to include the guidance in the classroom and that acquires a procedural character, evolutionary and preventive.

It requires, among other things, implication and time on the part of all the human equipment of the centre, changes in the roll of the guidance, an internal process of formation for the teaching staff.

Key words: Guidance - Intervention by programs - Evaluation of programs - Programs model - Consultation model – Service model - Function of the counselor – Planning of the orientation – Evaluation.

Introducción

En el presente artículo mostramos como unos centros pasan de un enfoque de servicios a una intervención por programas. Coincidimos con Rodríguez Espinar (1993) cuando afirma que una de las mayores dificultades del modelo de programas es poderlo desarrollar con la predisposición e infraestructura de los centros. La investigación muestra como se va desarrollando un proceso formativo y de asesoramiento que fomentará un cambio de perspectiva de la orientación en los centros.¹ Nos inclinamos por la intervención por programas porque:

- Pone el énfasis en la prevención y desarrollo (Rodríguez Espinar et al., 1993; Sobrado, 1990; Jiménez Gámez y Porras, 1997; Sanz Oro, 1995; Repetto, 1995; Hernández Fernández, 1994; Rodríguez Espinar, 1995; Martínez Muñoz, 1995; Adam, Álvarez Gonzalez y Bisquerra, 1998; Vélaz de Medrano, 1998; Jariot, 2001; Isus, 2008; Santana Vega, 2009; Monge, 2009).
- Promueve el trabajo en equipo (Álvarez González, et al., 1998; Monge, 2009), aunque no garantice la colaboración (Santana, 2009)).
- Facilita la operativización los recursos (Rodríguez Espinar et al., 1993; Martínez Muñoz, 1995; Jariot, 2001; Monge, 2009).
- Considera la figura del orientador como un miembro más del equipo educativo (Rodríguez Espinar et al., 1993; Martínez Muñoz, 1995; Jariot, 2001).
- Promueve la participación activa de todos los sujetos implicados en el proceso orientador (Martínez Muñoz, 1995; Álvarez González et al., 1998; Jariot, 2001; Monge, 2009).
- Favorece la auto - orientación y la auto - evaluación (Rodríguez et al., 1993; Monge, 2009).
- Abre el centro a la comunidad y establece relaciones entre ellos (Rodríguez Espinar et al., 1993; Hernández Fernández, 1994; Santana, 2009; Monge, 2009).
- Permite que los alumnos se aproximen a la realidad a través de experiencias y simulaciones (Rodríguez Espinar et al., 1993).
- Posibilita la evaluación y seguimiento del trabajo y actividades realizadas (Rodríguez Espinar et al., 1993; Martínez Muñoz, 1995; Álvarez González et al., 1998; Isus, 2008; Monge, 2009).

¹ Esta experiencia forma parte de una investigación realizada para una tesis doctoral, dirigida por el Dr. Josep Montané, con la mención de premio extraordinario de doctorado.

- Integra la orientación en el proceso educativo (Montané, 1995; Martínez Muñoz, 1995; Pérez Escoda, 1996; Álvarez González et al.; 1998; Jariot, 2001; Santana, 2009).
- Destaca la no especialización del orientador que se convierte en consultor (Martínez Muñoz, 1995; Pérez Escoda, 1996; Álvarez González et al., 1998, Jariot, 2001).
- Posibilita la planificación de la acción orientadora para abarcar un periodo de tiempo y atender a todos los alumnos (Montané, 1995; Martínez Muñoz, 1995; Álvarez González et al., 1998; Jariot, 2001; Isus, 2008).
- Permite determinar las competencias de todos los implicados (Álvarez González et al., 1998).

Tuvimos en cuenta las limitaciones destacadas por algunos autores:

- La inexistencia de predisposición e infraestructuras disponibles en los centros educativos (Rodríguez Espinar et al., 1993).
- El no estar habituado a trabajar mediante programas (Rodríguez Espinar et al., 1993).
- La preparación del profesorado implicado en el programa (Rodríguez Espinar et al., 1993; Hernández Fernández, 1994).
- El asesoramiento y supervisión de los programas por parte del orientador y los servicios de orientación (Rodríguez Espinar et al., 1993).
- Sus implicaciones curriculares (Hernández Fernández, 1994).

La totalidad de centros y escuelas (13) de *Capacitació Agrària* que dependen del *Departament d'Agricultura , Alimentació i Acció de la Generalitat de Catalunya* tenían instaurado un sistema de orientación fundamentado en el modelo de servicios. En estos centros (repartidos por toda la geografía catalana) se imparten estudios profesionales destinados a la formación profesional de agricultores y otros trabajadores del mundo rural y forestal de Cataluña.

El número de profesores por centro oscilaba entre 4 y 15, el número de alumnos podía variar entre unos 20 en los centros y alrededor de 100 en las escuelas.

Todos cuentan con: director, jefe de estudios, orientador, tutores, profesores, coordinador de estudios no reglados, secretario – administrador, encargado de la residencia y encargado de la explotación. A cada centro/escuela se le asigna un coordinador del *Servei de Capacitació Agrària*, que asume las funciones de coordinación, supervisión e inspección de las escuelas y centros que le han asignado.

La acción tutorial estaba referenciada en su Proyecto Educativo, donde aparecían objetivos como: crear y potenciar las figuras del orientador y tutor, favorecer el conocimiento propio del alumno en los ámbitos de las aptitudes, personalidad e intereses y desarrollar un programa de orientación profesional. Destacamos:

- Todos realizaban actividades relacionadas con la orientación académica, personal y profesional.
- En la mayoría de las ocasiones, la orientación se reducía a la administración de

tests, informar al claustro sobre los resultados obtenidos por cada alumno y realizar entrevistas individuales con el alumnado y las familias.

- Se intentaba implicar a los tutores y al profesorado, manteniendo informado al claustro sobre los resultados de la batería de tests administrados a los alumnos.

- Todos los centros y escuelas contaban con la figura del tutor, con funciones claramente definidas y éstos disponían de un tiempo, concretado en el horario, destinado a desarrollar tareas propias de tutoría.

- Existía la función de orientación en cada centro y escuela con reducción de horario con el fin de que pudieran desarrollar y dinamizar acciones de orientación.

- Contaban con un esquema de orientación y tutoría estructurado y organizado.

- Las actividades de orientación, tutoría y acción tutorial se reverenciaban, explícitamente, en los planes anuales y en el proyecto educativo.

A partir del análisis contextual se diseñó el proceso de intervención. Se planificaron tres fases:

Primera fase: formación de tutores, profesores y orientadores. Se desarrollaron dos cursos para tutores y orientadores sobre la intervención por programas.

Segunda fase: implicación de tutores, equipo docente y orientadores. Se presentaron los programas a todo el profesorado y se solicitó la participación voluntaria. En una segunda reunión éstos eligieron el programa que iban a aplicar en sus clases, se explicó el funcionamiento de la intervención por programas y se concretaron y temporizaron las reuniones de seguimiento. Se les explicó que:

- Deberían comentar los resultados obtenidos a partir de la evaluación inicial con los demás compañeros/as y con los alumnos/as.

- Los estudiantes tenían que conocer el objetivo de los cuestionarios que se les iban a administrar a principio de curso y deberán percibir que tras el análisis o comentario de los resultados obtenidos algo estaba cambiando en el aula.

- Los compromisos adquiridos deberían ser firmes, eso significa que tendrían que intentar modificar algún aspecto de su práctica docente.

Todos estos aspectos se trataron en la segunda reunión mantenida entre el/la asesor/a externo, orientadores y profesorado implicado.

Tercera fase: proceso de asesoramiento. Se subdividió en tres fases:

a.- Presentación de objetivos, evaluación inicial y planificación del curso:

- Cada profesor/a comentaba con el resto del equipo docente qué aspectos había detectado en el aula que podían ser susceptibles de mejora mediante un proceso de intervención por programas integrados en el núcleo formativo.

- Se iniciaba un debate de las posibles causas del problema y se elegía el programa que se aplicaría durante el curso.

- El asesor/a externo recordaba la importancia que los alumnos identificaran con su nombre los cuestionarios de evaluación, puesto que de esta manera podrían

realizarse intervenciones individuales y denotaría una confianza y empatía entre profesor/a y alumnos.

- Se concretaban los compromisos que cada profesor/a manifestaba, escribía y desarrollaría a lo largo del curso.

- Se planteaban las posibles actividades que se desarrollarían, bien las que incorporaba el programa y/o las que surgían de las reflexiones y aportaciones de los profesionales que acudían a la reunión: orientador/a del centro, profesorado, tutores y asesor/a externo. Es importante destacar que la forma de desarrollar los aspectos considerados deficitarios variará en función de la implicación de cada profesional, de este modo puede haber profesores/as que decidan desarrollar todos los aspectos de una manera general, mientras que otros/as se decidan por priorizar algunos.

b.- Aplicación de actividades y sesiones de seguimiento.

Durante todo el proceso se fue analizando todo lo que estaba sucediendo en el aula y se intentaba mejorar y/o consolidar la intervención. Se realizaron tres reuniones con los profesores/as, orientadores/as y tutores/as para intercambiar información, buscar vías de solución a los problemas, corregir y/o mejorar el proceso y poder reajustar los compromisos individuales.

Se comentaban todas y cada una de las experiencias para poder poner en común todos los resultados. Todos podían realizar juicios de valor sobre la mejor manera de seguir o reorientar la intervención. Normalmente son un elemento motivador para los profesionales que aplican programas puesto que se van apreciando los resultados obtenidos, se comparan actuaciones y se ponen en común los principales problemas que aparecen en el aula. La puesta en común de las estrategias utilizadas por cada profesor puede orientar la puesta en marcha de actividades complementarias.

c.- Evaluación final, difusión y análisis de las perspectivas de continuidad.

A final de curso se analizaban los resultados de la intervención, las problemáticas generales que se habían encontrado y una reflexión común de aquellos aspectos que debían replantearse en vistas a futuras intervenciones.

En esta sesión, tabulados previamente los resultados del postest (una semana antes de los exámenes finales), se compararon resultados, prestando atención a las variaciones apreciables y en especial a los compromisos previos. No basta con medir los resultados cuantitativamente, sino que será necesario tener en consideración las valoraciones que cada profesor/a realiza sobre las características iniciales de su grupo-clase su evolución y sus resultados.

Método

Nos decantamos por: la realización de una investigación evaluativa con carácter formativo, la complementariedad metodológica y un proceso abierto de investigación.

Para analizar toda la información se utilizó la triangulación entre métodos (cuantitativos para evaluar la eficacia de los programas y cualitativos para comprender todo el proceso de intervención) e intra método (utilización de diversos

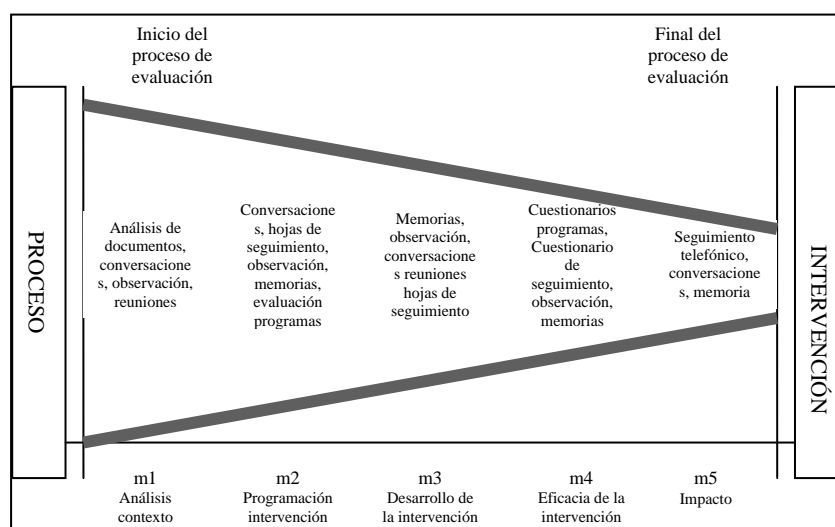
informantes para evaluar el mismo fenómeno (profesores, orientadores, asesores, alumnos, directores y dirección del servicio).

Para analizar la eficacia de los programas optamos por un diseño cuasiexperimental con un solo grupo pretest – postest, sin grupo control, puesto que no pretendíamos valorar la eficacia de los programas, sin embargo se consideró una variable que podría influir en los resultados. Se comprobó la normalidad de la muestra a partir de la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov – Smirnov, se trataba de una distribución no normal, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas: U de Mann-Withney. A pesar de ser una muestra grande (N=953), el muestreo no fue realizado al azar, sino accidental, los grupos ya estaban constituidos. Para su análisis se utilizó del Paquete estadístico SPSS para Windows.

El análisis de los datos cualitativos se realizó a partir de:

- La descripción de las unidades de análisis recogidas en estas sesiones.
- La ordenación y comparación de los datos mediante matrices explicativas.
- La codificación y resumen de la información.
- El análisis y la interpretación de la información.

Toda la información se recogió en las sesiones de formación y preparación de la intervención y en las reuniones de trabajo y seguimiento de la aplicación, mediante un proceso interactivo:



ESQUEMA nº 1.
Proceso interactivo de recogida de información

Los instrumentos, técnicas y metodologías para la recogida de información fueron variadas y vinieron determinadas por las fases o momentos del proceso evaluativo (cinco en total, tal y como puede observarse en el esquema nº 1).

Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron: los cuestionarios de evaluación inicial y final de cada programa que se aplicaron a los alumnos, los cuestionarios de evaluación de la intervención dirigidos a orientadores, profesorado, directores, asesores y dirección del servicio. Otros recursos de recogida de información utilizados fueron: fichas de seguimiento de la aplicación de cada programa, memorias realizadas en cada curso, documentación interna de los

centros, conversaciones informales con los participantes, observación y recogida de información en los seminarios, cursos de formación y reuniones de asesoramiento.

Los cuestionarios de los programas fueron fiabilizados, utilizando el estadístico alfa de Cronbach, obteniéndose los valores alfa de Cronbach que se muestran en la tabla nº 1. Todos ellos son superiores al nivel mínimo aceptado 0.70 e inferiores al valor máximo aceptado 0.90 (Celina y Campo, 2005) con lo que afirmarse que los cuestionarios, de manera global, presentan un nivel aceptable de fiabilidad y consistencia interna:

TABLA 1: Cálculo del coeficiente alfa de Cronbach.

PROGRAMA	Clima	Motivación	Atención	Autoestima	Adaptación al cambio	Hábitos de estudio	Disciplina
Alfa de Cronbach	.8377	.8332	.7004	.7145	.7422	.8335	.8628

Participaron un total de 60 profesores, 12 orientadores, 4 asesores externos y un total de 953 alumnos. La experiencia se desarrolló durante tres cursos académicos. Los programas que se aplicaron fueron: clima del aula, motivación, hábitos de estudio, autoestima académica y profesional, adaptación al cambio, atención y disciplina en el aula (ver gráfico nº 1).

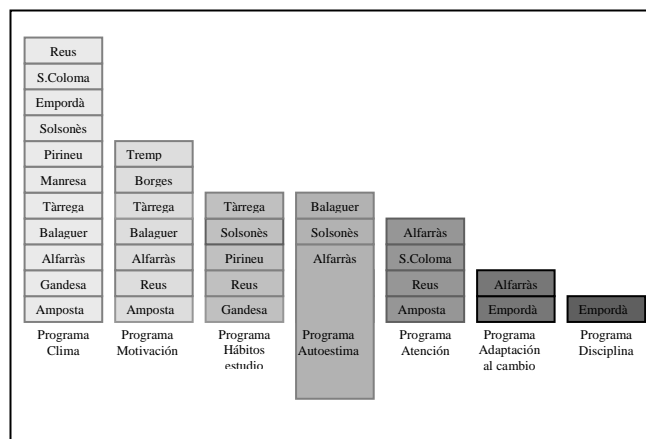


GRÁFICO 1.
Relación de programas aplicados por centros

Resultados

Destacamos el elevado grado de participación y motivación del profesorado en la aplicación de programas durante los tres años (ver tabla nº 2).

TABLA 2: Evolución de la participación del profesorado

ZONAS	CENTRO/ESCUELA	Nº total profesorado	Nº profesorado participantes por año		
			1 ^{er}	2 ^o	3 ^{er}
Grupo de Reus	ECA [∇] de Reus	13	6	8	7
	ECA Amposta	14	9	8	3
	CECA [◇] Gandesa	4	4	3	2
Total profesorado de la zona		31	19	18	12
Grupo de Tàrrega	ECA Alfarràs	15	3	6	5
	ECA Borges Blanques	5	2	1	1
	ECA de Tàrrega	11	4	5	4
	ECA de Tremp	4	3	3	2
	ECA Vallfogona de Balaguer	7	5	6	4
Total profesorado de la zona		35	17	21	16
Grupo de Olius (El Solsonès)	CECA Manresa	6	2	2	1
	ECA del Pirineu	11	2	2	1
	CCA del Solsonès	9	5	6	5
Total profesorado de la zona		26	9	10	7
Grupo de Sta.Coloma de Farners	ECA de Santa Coloma de Farners	11	6	6	4
	ECA Empordà	4	2	3	3
Total profesorado zona		15	8	9	7
TOTAL GENERAL		107	53	58	42

Cuantitativamente, la evolución de la implicación del profesorado tiende a mantenerse constante. Un primer análisis de los datos muestra que el primer año un 49,5% del profesorado decide implicarse en la intervención por programas, el número se incrementa en el segundo, pasando a un 54,2% (se mantienen los mismos profesores y se incorporan de nuevos) y se reduce en el tercer año a un 39,2% (esta disminución se produce porque dos escuelas pensaron que era obligatoria la aplicación de programas y al conocer que era algo voluntario decidieron no participar). Este abandono no generó problemas en la experiencia, puesto que la participación del profesorado era muy alta.

Cualitativamente observamos que existe un fuerte grado de implicación y dedicación, sobre todo en el segundo año, en el que se sistematiza el proceso y, en la mayoría de los casos, se empiezan a observar buenos resultados en los alumnos. En el tercer curso, si bien los resultados vuelven a ser positivos, se experimenta una disminución del trabajo realizado por el profesorado y la dinamización llevada a cabo por los orientadores/as.

Para concluir con la implicación presentamos en la tabla 3 algunos datos que muestran ésta ha sido alta pero desigual en los centros.

[∇] ECA: Escuela de Capacitación Agrària.

[◇] CECA: Centro de Capacitación Agraria.

TABLA 3: Evolución de la implicación del profesorado

		% de implicación del profesorado	Análisis de la de la implicación del profesorado	Número de programas aplicados
Grupo de Reus	ECA Reus	50%	Se mantiene constante durante los tres cursos.	4
	ECA Amposta	48%	Disminuye considerablemente el número de profesores: 64% durante el primer y un 21,4% en el tercero	3
	CECA Gandesa	75%	Disminuye el número de profesores: 100% durante el primer curso y un 50% en el tercero	2
Grupo de Tàrrega	ECA Alfarràs	27%	Aumenta el número de profesores: un 20% el primer curso y un 33% en el tercero.	5.
	ECA Vallfogona de Balaguer	71%	La participación sufre cambios durante los tres cursos: primer curso 71%, segundo 86%, tercer curso 57%.	3
	ECA Tàrrega	36%	Se mantiene constante durante los tres cursos.	4
	ECA Tremp	57,5%	Disminuye de un 75% durante el primer año a un 50% en el último	1
Grupo de Olius (EI)	ECA Manresa	33%.	Se mantiene constante durante los tres cursos	1
	ECA del Pirineu	15%.	Disminuye de un 18% en el primer y segundo curso a un 9% en el tercero	2
	ECA del Solsonès	56%	Se mantiene constante durante los tres cursos	3
Grupo de Santa	ECA de l'Empordà	67%.	Aumenta: un 50% el primer curso y un 75% en los dos restantes.	3
	ECA Santa Coloma de Farners.	48%	Disminuye: un 54,5% en el primer y segundo curso y un 48% en el tercero.	3

Los orientadores/as consideran que se ha producido un aumento de la implicación del profesorado, debido a:

- La publicidad realizada por los profesores que aplican programas.
- La creación de grupos de profesores/as que trabajan objetivos comunes mediante los programas.
- Ciertas actitudes positivas de algunos/as docentes relacionadas con la mejora profesional que supone el incorporar estos programas en su quehacer diario.

Los orientadores, de los centros en los que se ha mantenido la implicación del profesorado consideran que ha sido por:

- La falta de seguimiento del propio orientador/a.
- La relación entre dedicación y resultados obtenidos: demasiada dedicación para los logros conseguidos.

Las causas de la disminución de la implicación del profesorado, comentadas por los orientadores son:

- El cansancio de algunos profesores/as.
- La diversidad de tareas que deben desarrollarse en los centros.
- La relación entre dedicación y resultados obtenidos: demasiada dedicación para los logros conseguidos.

- Encontrarse en un período de cambio en el centro debido a la implantación de nuevos ciclos formativos.

Pensamos que conocer qué programas que han obtenido mejores resultados podía influir en la implicación del profesorado. Presentamos los resultados en la tabla nº 4.

TABLA 4: Comparación de resultados según el programa aplicado.

Programa	Media pretest	Media posttest	Significación	% de casos pretest < posttest	% de casos pretest = posttest	% de casos pretest > posttest
Motivación	6.39	6.66	.067	52.64	6.68	40.68
Adaptación al cambio	6.39	6.66	.000	100	0	0
Atención	6.07	6.54	.000	68.63	19.61	11.76
Autoestima	7.66	8.60	.000	70.28	11.70	18.02
Clima	6.87	7.28	.000	55.2	10.4	34.40
Hábitos de estudio	5.77	5.77	.951	44.15	6.49	49.36
Disciplina	5.77	5.37	.279	50	0	50

En todos los programas menos en el de hábitos de estudio y disciplina se han obtenido mejores resultados en el pretest que en el posttest, y en estos dos programas y el de motivación las diferencias no son estadísticamente significativas. Los centros que han aplicado estos programas: Empordà, Tàrrrega, Solsonés, Pirineu, Reus, Gadesa, Tremp, Balaguer, Alfarràs, Borges Blanques y Amposta no han disminuido su implicación, la han mantenido y, en algunos casos aumentado. La eficacia de los programas no es una variable que influya en este aspecto.

El proceso de preparación de la intervención se realiza de distinta manera según el centro, aunque la figura del orientador siempre está presente. Observamos cuatro formas distintas:

- Previa entrevista con el orientador/a, se estudian todos los materiales disponibles para llevar a cabo el proceso. Alfarràs – El Pirineu
- El orientador/a pasa información escrita sobre el programa y los menús de actividades, para intentar sistematizar la intervención, intentando dar solución a las posibles dudas que van apareciendo. Gadesa
- El orientador/a facilita información sobre los programas, aclara dudas, se marcan los objetivos de la intervención y se realiza un seguimiento de la intervención. Reus – Solsonès
- El orientador/a, después de pasar el material escrito sobre los programas, explica cómo pasar el cuestionario, cómo corregirlo, se establecen los compromisos y se

realiza un seguimiento de la intervención. Tàrrega – Tremp – Santa Coloma – L'Empordà

El proceso de intervención se ha desarrollado de forma desigual:

- Implicación constante y aplicación sistemática, tanto por parte del orientador como por parte del profesorado durante los tres cursos: L'Empordà, Gadesa, Alfarràs, Reus, Tàrrega y Amposta.
- Durante los tres cursos, pero cada vez de forma menos sistemática: Vallfogona de Balaguer.
- Implicación de todos los agentes sólo durante el primer y segundo curso: Santa Coloma, Manresa y El Solsonès.
- El orientador no ha participado o no se ha implicado tanto en el proceso, en cambio algún profesor ha continuado realizándolo de forma sistemática durante los tres cursos: Les Borges Blanques, Santa Coloma y Manresa.
- Solo ha participado en la intervención el orientador: El Pirineu.

El esfuerzo que requiere la intervención, depende del grado de implicación de cada profesor/a y del número de compromisos que cada uno de ellos haya asumido durante el proceso. Muchos han aplicado el mismo programa durante los tres cursos (20%) y otros en dos cursos seguidos (29%). Sólo un 5,5% de profesores/as han desarrollado programas nuevos. Esto pone de manifiesto que cada profesor/a ha calibrado su grado de esfuerzo. Ninguno ha manifestado que la aplicación de estrategias en el aula haya requerido un gran esfuerzo y dedicación.

En el segundo y tercer año en los centros empiezan a formarse grupos de profesores/as que colaboran y trabajan en equipo: intercambiando información sobre los alumnos, buscando soluciones a los problemas habituales, planificando estrategias de intervención,...

El orientador/a va adquiriendo cada vez más protagonismo en el proceso de intervención (ver tabla nº5).

TABLA 5: Evolución de la implicación del orientador

1er curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en las actividades formativas. 2. Participación en la planificación de la intervención en el encuentro de orientadores al inicio de curso. 3. Comunicación de la posible participación en la intervención en el claustro a todos los profesores. 4. Desarrollo de los programas. 5. Asistencia y participación en las reuniones de asesoramiento. 6. Transmisor de información entre asesores y profesores.
2º curso	<input type="checkbox"/> Las cinco primeras del primer curso. Y: <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de las reuniones de seguimiento. 2. Seguimiento de la intervención, propuesta de estrategias, elaboración de informes de seguimiento,... 3. Conducción de las reuniones de seguimiento. 4. Dinamizador del profesorado. 5. Asistencia y participación en la reunión de evaluación de la intervención.
3er curso	<input type="checkbox"/> Las cinco primeras del primer curso <input type="checkbox"/> Las cuatro primeras del segundo curso. Y: <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación de la reunión de evaluación de la intervención. 2. Conducción de la evaluación final de la intervención por programas. 3. Intercambio de información con el asesor externo de los resultados obtenidos.

El apoyo y recursos ofrecidos por el/la orientador/a interno ha sido desigual, algunos preparan todo el material necesario para intervenir y buscan nuevos recursos (*L'Empordà* y *Reus*) y otros montan grupos de profesores o trabajan individualmente para buscar nuevas actividades que no se encuentran en los programas (*Santa Coloma* y *Gandesa*).

El apoyo del asesor/a externo ha sido constante en todo el proceso, pero ha ido evolucionando:

- Primer curso, su papel de dinamizador y formador en el proceso de intervención requería una mayor dedicación, seguimiento y aportaba ideas para el desarrollo de estrategias en el aula.
- Segundo curso, inició el proceso de preparación de la intervención y revisión de los compromisos adquiridos por los profesores, revisando y analizando sus propuestas, tomaba protagonismo en la evaluación de la intervención, sobre todo para motivar a los profesores para que continuaran la experiencia y la integraran como una actividad más en su labor docente.
- Tercer curso, daba apoyo y soporte exclusivamente al orientador/a, estando siempre dispuesto a resolver dudas y ofrecer recursos, pero sin participar en las reuniones de seguimiento y evaluación final de la intervención.

El seguimiento del proceso de intervención debe controlarse de manera especial: la comprobación de logros, el seguimiento de los resultados y la corrección de posibles errores.

Durante el primer curso el seguimiento lo realiza exclusivamente el asesor externo, resolviendo problemas como: la corrección y el desarrollo de las estrategias de intervención en el aula y la actuación del profesorado con los alumnos en el aula.

Durante el segundo y tercer curso la responsabilidad recae en los orientadores/as, con el fin de ir reajustando la intervención. La mayoría de los problemas se han solucionado, casi todos giran en torno a la intervención directa con los alumnos, otros en la falta de planificación del tiempo y otros en la aplicación del cuestionario de evaluación final (2 casos: uno pasado en un momento de crisis del grupo – *Santa Coloma* – y otro por pasar el postest a mitad de curso – *L'Empordà*).

Las sesiones de asesoramiento han servido para dinamizar el proceso, resolver problemas o reestructurar la intervención. Los asesores las valoran como aceptables en todas las zonas, por: el incumplimiento del horario, la falta de dedicación de algunos profesores/as o a la poca dinamización del proceso por parte del orientador/a.

Conclusiones

En los centros donde existe un compromiso por la intervención a partir de programas que se desarrollen con todos los alumnos, el cambio ha sido progresivo y positivo y el equipo docente incorpora en su quehacer diario la orientación para mejorar aquellos aspectos que ayudan a los alumnos a su desarrollo global. Así, la implicación del máximo número de agentes educativos puede ser un indicador de éxito en la intervención por programas.

Cuando el profesorado, junto con el orientador, planifica la actividad orientadora como una función docente más, ésta adquiere carácter procesal, evolutivo y preventivo.

La planificación y ejecución de programas requiere implicación y tiempo por parte del profesorado. El equipo directivo de los centros debe facilitarles tiempo para que no lo vivan como una tarea más añadida a su labor docente. El orientador/a debe ser un buen dinamizador, fuente de recursos y asesor de manera que al profesorado no le suponga un sobreesfuerzo intervenir por programas.

Cuando en el centro existe la figura del orientador que actúa como asesor, dinamizador y ofrece soporte técnico para la planificación, ejecución y evaluación de los programas el profesorado se implican más en la intervención y se atreve a utilizar los programas en sus aulas.

Debe existir un proceso de formación interno, bien sean sesiones formativas cortas, asesoramientos individuales, grupales, u otro sistema que ayude a que el profesorado adquiera las competencias necesarias para desarrollarlos.

Es imprescindible temporizar la intervención para que se logren los objetivos deseados, lo más prudente sería trabajarla durante todo el curso académico, así las actividades no estarían concentradas y podría realizarse una evaluación formativa de la intervención.

El desarrollo de los programas debe ser una tarea voluntaria que, con el intercambio de experiencias en las reuniones de claustro motive a otros docentes a iniciarse.

Los programas no deben excederse en cuanto a recursos materiales necesarios para su desarrollo, cuanto más sencilla y poco costosa sea su aplicación más profesorado decidirá incorporarlos en sus aulas.

Deben crearse canales de información donde se muestren los logros conseguidos y el esfuerzo dedicado.

El modelo de programas debe entenderse como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones a realizar por los distintos agentes implicados.

Referencias bibliográficas

- Adame, M.T., Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1998). Principios, objetivos y funciones de la orientación (pp.41-52). En: Bisquerra (Coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Álvarez González, M, Riart, J, Martínez, M. Y Bisquerra, R. (1998). El modelo del programas. (pp. 85-102). En: Bisquerra (Coord.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Celina, H, y Oviedo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría. Bogotá. pp. 572-570.
- Hernández Fernández, J. (1994). Principios básicos de orientación educativa. Teorías y modelos. Barcelona: PPU.
- Isus, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico (pp. 173 – 222). En: Echeverría (coord.), Orientación profesional. Barcelona. UOC

- Jariot Garcia, M. (2001). La evaluación de la intervención por programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma.
- Jiménez Gámez, R. y Porras Vallejo, R. (1997.: Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Martínez Muñoz (1995). La orientación del clima del aula. Tesis doctoral. UAB
- Montané Capdevila, J. (1995): Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional (Cap.3:, pp. 45-54). En Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Monge Crespo, C. (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pérez Escoda, N. (1996). Programa de formació per a la inserció laboral. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Repetto Talavera, E. (1995). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza (Cap.2:, pp. 25-44). En Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Rodríguez Espinar, S. (coord) et al. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona. PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1995): Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora (Cap.5:, pp. 119-138). En Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Santana, L.E. (2008). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid. Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1995). Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro (Cap.1:, pp. 9-24). En Tutoría y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Sobrado Fernández, L. (1990). Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Serie Psicopedagogía. Barcelona: PPU.
- Sobrado Fernandez, L. Y Ocampo Gómez, C. (1997). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: Edirtorial Estel.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Fecha de recepción: 31-03-2008

Fecha de revisión: 09-01-2010

Fecha de aceptación: 19-01-2010