

**L'orientació i intervenció psicopedagògica en els
centres d'educació secundària de les Illes Balears
Estudi de la situació actual des de la perspectiva dels
orientadors i propostes de millora**

TESI DOCTORAL

Presentada per:

Antoni Bauzà Sampol

Dirigida per

Dra. M. Dolors Forteza Forteza i Dra. M. Teresa Adame Obrador

**Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Universitat de les Illes Balears
setembre de 2006**

A Maria dels Àngels, a Miquel Àngel i a Rafel

Nota:

Cada vegada que s'esmenta: alumne, orientador, assessor, professor, pares, etc., s'entén que es fa referència a ambdós gèneres.

AGRAÏMENTS

A Dolors i a Teresa, per la seva ajuda, paciència i per haver-me fet creure que ho podia fer.

A Rafel Bisquerra, Antonio Casero i a Joan Borràs, per la seva disposició i ajuda tècnica.

Als orientadors que han contestat un llarg qüestionari i als que han participat en els grups de discussió, per la seva disposició i ajuda.

A la família, per infinits motius, però sobretot per haver-me alliberat de moltes obligacions a costa del seu temps.

i

A tots el que no mencion i als amics que en un o altre moment m'han ajudat, de vegades amb unes simples paraules d'ànim o senzillament estant aprop en moments de dubte.

ÍNDEX

Introducció.....	1
-------------------------	----------

PRIMERA PART

EL MARC DE REFERÈNCIA

CAPÍTOL I. Els referents conceptuals.....	11
--	-----------

1.1. Concepte, principis, funcions i àmbit d'intervenció de l'OIP	13
1.1.1. Delimitació conceptual.....	13
1.1.2. Principis que fonamenten l'OIP	16
1.1.3. Funcions de l'OIP.....	17
1.1.4. Àmbits d'intervenció	20
1.1.5. Perspectives i tendències	22
1.2. Models d'OIP	23
1.2.1. Concepte de model i criteris de classificació.....	23
1.2.2. El model de counseling	34
1.2.3. El model de consulta	44
1.2.4. La consulta col·laborativa.....	53
1.2.5. El model de programes.....	56

CAPÍTOL II. Els referents normatius	75
--	-----------

2.1. Precedents de l'actual sistema d'OIP	77
2.1.1. Els primers intents	77
2.1.2. Els preludis de la LOGSE.....	89
2.1.3. La LOGSE i la institucionalització definitiva dels serveis d'orientació.....	95
2.1.4. La LOCE: una llei que morí a poc de néixer.....	107
2.2. La LOE que ve	111
2.3. La normativa en les comunitats autònomes.....	115
2.4. La regulació normativa a les Illes Balears.....	126
2.4.1. A l'educació infantil i primària	128
2.4.2. A l'educació secundària	129

CAPÍTOL III. Els referents contextuals	131
---	------------

3.1. El sistema educatiu de les Illes Balears.....	133
3.2. Estat actual dels serveis d'OIP a les Illes Balears	141

SEGONA PART

APROXIMACIÓ EMPÍRICA: LA PERCEPCIÓ DELS ORIENTADORS

CAPÍTOL IV. Plantejament de l'estudi.....	151
4.1. Justificació i objectius	153
4.2. La metodologia d'investigació	157
4.2.1. El component quantitatiu: el qüestionari	158
4.2.2. El pla d'anàlisi de les dades.....	162
4.2.3. El component qualitatiu: els grups de discussió	165
CAPÍTOL V. Les respostes al qüestionari: anàlisis descriptives i factorial.....	171
5.1. Caracterització del context dels centres	174
5.2. Perfils dels orientadors	178
5.3. El funcionament intern dels departaments	181
5.4. Les funcions del departament i dels seus membres.....	185
5.5. Plans i programes d'intervenció del departament d'orientació.....	195
5.6. Formes i àmbits d'intervenció del departament d'orientació	212
5.7. Formació inicial i permanent.....	222
5.8. Problemes que afecten la intervenció del DO i possibles actuacions per a la millora de la funció orientadora	234
5.9. Promoció professional.....	240
5.10. Participació i organització professional.....	242
5.11. Consideració i reconeixement professional.....	243
5.12. Satisfacció professional.....	247
CAPÍTOL VI. Les veus dels implicats: aprofundir en les dades quantitatives.....	251
CAPÍTOL VII. Conclusions.....	273
7.1. Conclusions de l'estudi i limitacions.....	275
7.2. Propostes de millora	280
7.3. Futures línies de recerca	289

TERCERA PART

CAP A UN MODEL EDUCATIU I INTEGRADOR

CAPÍTOL VIII. Algunes reflexions per reorientar l'orientació	295
8.1. L'opció per un model integrador	297
8.2. Fonaments per a un model educatiu i integrador.....	300
8.2.1. L'OIP com un factor de qualitat, al servei de la millora de l'aprenentatge i l'educació de tot l'alumnat.....	301
8.2.2. La perspectiva institucional de l'OIP	301
8.2.3. Un procés emergent per al canvi: la col·laboració.....	302
8.2.4. Intervenció mitjançant programes comprensius	304
8.2.5. Apertura a la comunitat i a la zona	305
CAPÍTOL IX. Una proposta per a la reorganització de l'OIP a les Illes Balears.....	307
9.1. Principis.....	309
9.2. Nivells d'orientació	310
9.3. Sobre les funcions i àrees d'intervenció.....	310
9.4. Estructures internes d'orientació	311
9.5. Estructures externes d'orientació	312
9.6. Aspectes d'organització i funcionament	313
REFERÈNCIES	317
ANNEXOS	329
Annex 1. Legislació	
Annex 2. Qüestionari	
Annex 3. Anàlisis estadístiques	

INTRODUCCIÓ

L'objectiu principal d'aquesta tesi és aportar una mica més de coneixement i reflexió entorn de com es desenvolupen les pràctiques d'orientació i intervenció psicopedagògica, una tasca a la qual he dedicat la major part de la meua vida professional.

Durant la meua trajectòria que comença l'any 1984, he tingut ocasió de conèixer de primera mà diferents formes de plantejar l'orientació i la intervenció psicopedagògica, en distintes èpoques i amb diferents administracions (començant per la Llei general d'educació de 1970, continuant amb la LOGSE, amb una LOCE que va néixer agonitzant, fins arribar a l'actual LOE, encara per estrenar), des de distintes escenaris (com a mestre i com a tutor, com a orientador, com a assessor de formació i com a formador de futurs orientadors en la universitat) i des de distintes contextos (centres d'educació primària, d'educació secundària, universitat i des de l'administració educativa).

El fet d'haver viscut i experimentat, de vegades com a espectador, altres com a actor, distintes formes d'entendre i d'abordar els processos d'orientació i intervenció psicopedagògica durant aquests vint-i-cinc anys, m'ha motivat a realitzar aquesta tesi doctoral a la qual he posat per títol *L'Orientació i Intervenció Psicopedagògica en els centres d'educació secundària de les Illes Balears. Estudi de la situació actual des de la perspectiva dels orientadors i propostes de millora*.

He procurat sistematitzar vivències, idees i reflexions que sobre aquestes pràctiques han anat sorgint i madurant, fruit del meu exercici professional, de l'estudi i de lectures sobre aquesta temàtica, de l'intercanvi i del treball conjunt amb altres professionals o a través de la participació en seminaris permanents, jornades, congressos i cursos de formació, com també de la investigació que he realitzat en el marc de l'educació secundària.

Aquesta tesi, s'estructura en tres parts: la primera constitueix el marc de referència de la segona i en la tercera s'avança una proposta per a la reorganització de l'OIP en la nostra comunitat autònoma.

La primera part es divideix en tres capítols. En el primer es presenta la revisió teòrica sobre el concepte, els principis, les funcions, els àmbits d'intervenció de l'orientació i intervenció psicopedagògica, com també els principals models sobre els que s'han basat les intervencions i pràctiques orientadores i psicopedagògiques.

En el capítol següent s'analitza, per una banda, la legislació bàsica que ha regulat l'orientació i intervenció psicopedagògica des de la segona meitat del segle XX fins al moment actual, moment de transició en el qual la LOCE, que substituï la LOGSE, ha estat derogada per la LOE, i per altra banda, la seva incidència en els centres escolars. A més, es realitza una comparativa de l'organització de l'OIP en les comunitats autònomes que l'han regulada i, finalment, es referencia la normativa vigent a les Illes Balears.

El capítol tercer proporciona la ineludible cita al context en el qual té lloc l'OIP. En aquest capítol s'exposen alguns dels indicadors del sistema educatiu més directament relacionats amb l'objecte d'estudi, els quals expliquen i justifiquen la necessitat de l'existència dels serveis i recursos que se li assignen.

La segona part, l'aproximació empírica, es compon de tres capítols que recullen el treball de camp d'aquesta investigació, el qual consisteix en una anàlisi de la perspectiva dels orientadors sobre l'OIP i sobre el seu desenvolupament professional.

El plantejament de l'estudi, on es justifica la seva necessitat, els objectius que la motiven, com també la metodologia d'investigació utilitzada, centrada bàsicament en l'administració d'un qüestionari amb el complement de grups de discussió, conformen el quart capítol i primer d'aquesta segona part.

En el capítol cinquè, s'incorpora la informació més rellevant obtinguda mitjançant les anàlisis descriptives i factorials efectuades amb les respostes dels 104 orientadors que han retornat el qüestionari. Igualment s'hi presenten les diferències que s'han trobat en aquestes respostes en funció de la titularitat dels centres.

Tot seguit, en el capítol sisè, s'inclou una síntesi de les dades aportades en el capítol anterior, les quals es fusionen o complementen amb les aportacions dels orientadors que han participat en els grups de discussió, propiciant un aprofundiment comprensiu de les dades quantitatives.

En el setè capítol s'aporten les conclusions del treball empíric, les limitacions de l'estudi, les propostes de millora que tenen per objecte, prenent com a referent les conclusions anteriors, orientar la presa de decisions en diferents àmbits, de cara a millorar la situació actual. Una proposta de futures línies de recerca estretament relacionades amb l'objecte d'estudi tanca aquest capítol.

Finalment, els dos darrers capítols configuren la tercera part d'aquesta tesi, en els quals convergeixen les troballes de les dues parts anteriors en una proposta que té per objecte proporcionar els fonaments per a l'adopció d'un model educatiu i integrador d'OIP, i les bases per a la reorganització de l'OIP en la nostra comunitat autònoma en un moment en què la recent aprovada LOE ens obri el camí a una regulació pròpia.

PRIMERA PART

EL MARC DE REFERÈNCIA

El marc referencial de la present investigació ve determinat pel “corpus” teòric sobre l’objecte d’estudi generat a través de diferents recerques, treballs i publicacions. Per altra banda, la normativa emmarca les pràctiques relacionades amb l’OIP. I és el context en el qual es duen a terme aquestes pràctiques el que permet detectar certes necessitats i limitacions que s’han de considerar en el moment de planificar qualsevol intervenció.

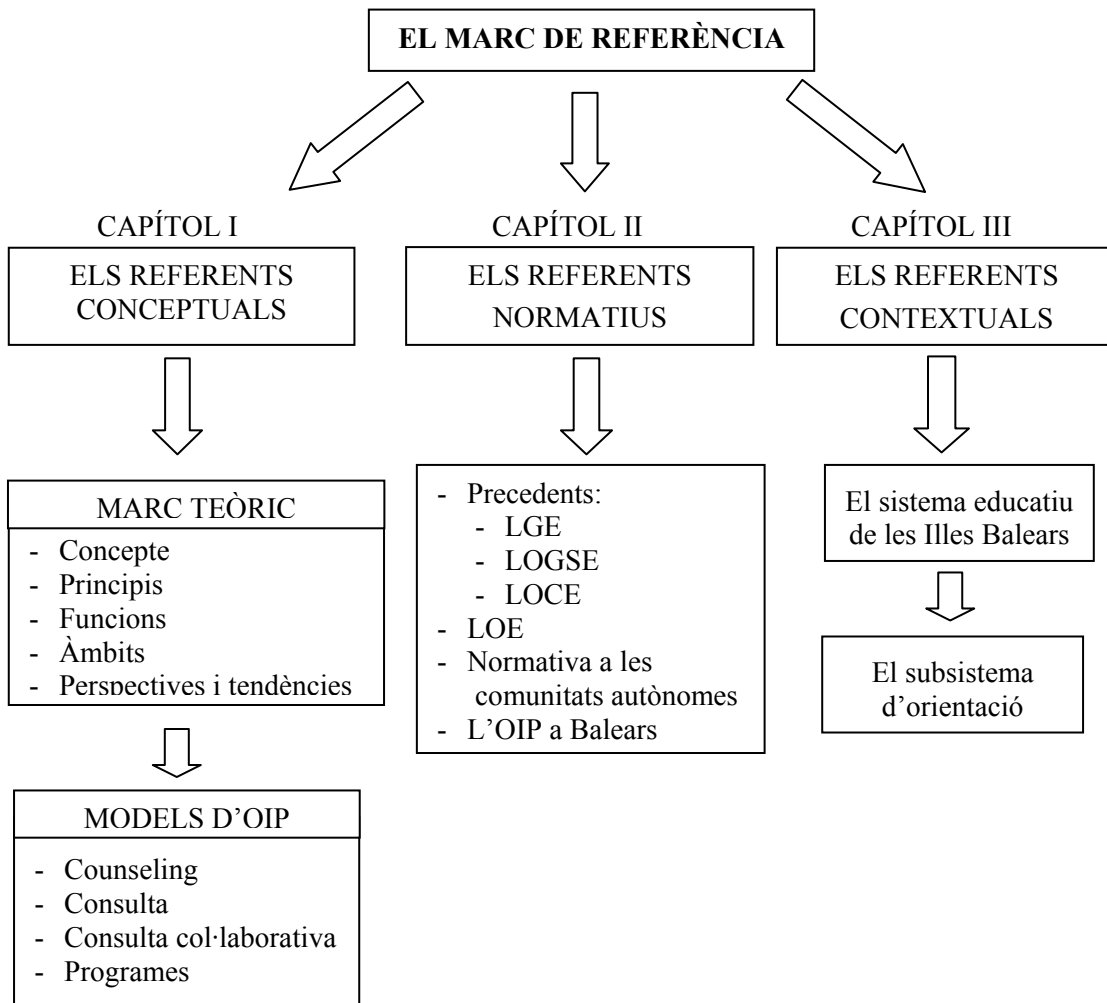
Amb tot, aquesta primera part es divideix en tres capítols. En el primer es presenta la revisió teòrica sobre el concepte, els principis, les funcions, els àmbits d’intervenció de l’orientació i intervenció psicopedagògica, com també els principals models que han guiat les pràctiques orientadores i psicopedagògiques.

Per fixar el marc normatiu, el qual conforma el segon capítol, s’analiza la legislació bàsica que ha regulat l’orientació i intervenció psicopedagògica des de la segona meitat del segle XX fins al moment actual, en l’àmbit tant estatal com autonòmic, i la seva incidència en els centres escolars. Per finalitzar es referencia la normativa vigent a les Illes Balears.

En el tercer capítol es dóna a conèixer el context en el qual té lloc l’OIP. S’exposen alguns dels indicadors del sistema educatiu més directament relacionats amb l’objecte d’estudi que expliquen i justifiquen l’existència dels serveis i recursos que se li assignen.

A continuació es mostra el mapa de continguts que es desenvolupen en aquesta primera part.

1a part



CAPÍTOL I

ELS REFERENTS CONCEPTUALS

1.1. CONCEPTE, PRINCIPIS, FUNCIONS I ÀMBIT D'INTERVENCIÓ DE L'OIP

1.1.1. DELIMITACIÓ CONCEPTUAL

Els termes que es relacionen a continuació no tenen un únic significat consensuat pels professionals de l'orientació o l'educació, sinó que dins la comunitat científica es donen molts de matisos, enfocaments o formes d'entendre termes idèntics i, alhora es prenen com a sinònims altres que en realitat tenen significats diferents.

En aquest sentit, Monereo i Pozo (2005, 13), en una recent publicació constaten que “s’han abocat rius de tinta sobre *el nom de la cosa*, quasi s’han publicat monografies sobre aquesta qüestió terminològica”.

A més, es presenta el problema de les traduccions de termes procedents del món anglosaxó com *counseling*, *guidance*, *orientation*, *consulting*, etc. Molt sovint, per exemple, es tradueix de forma incorrecta *counseling* com assessorament, *guidance* com orientació, etc.

Pels motius exposats i per posar un poc d'ordre a aquesta ambigüïtat terminològica, intentaré delimitar el sentit d'aquests termes, si bé en algunes ocasions mantindré els termes anglosaxons per evitar possibles confusions.

Per una part, ens trobam molts d'autors (Bassedas, 1988; Huguet, 1993; Hernández, 1994, Monereo i Solé, 1996; entre d'altres) que utilitzen termes com orientació, assessorament i intervenció psicopedagògica com a sinònims o al manco com a termes intercanviables.

Per altra, la intervenció, en sentit estricte, s’ha associat sovint a “tractament de casos problema” (intervenció en els problemes d’aprenentatge, d’integració, d’adaptació...) que precisen de tècniques o tractaments especialitzats, si bé en els darrers anys ha superat el sentit terapèutic que se li atribuïa, en adoptar un caire preventiu.

Per evitar l’associació o adscripció exclusiva al model terapèutic, Jiménez i Porras (1997) proposen substituir el terme intervenció psicopedagògica pel d’acció psicopedagògica, i altres professionals del camp de l’orientació, com Fernández Sierra (1995; 1999) adopten aquesta denominació.

Segons Fernández Sierra i Carrión (1999, 66-67), l’acció psicopedagògica tal com actualment es concep està més centrada en l’escola, és a dir, es tracta d’una actuació eminentment pensada per col·laborar en l’educació institucionalitzada mentre que l’orientació, tot i que en el nostre país té el seu camp preferent d’acció a l’escola, té un

àmbit d'intervenció molt més extens i no necessàriament relacionat amb el sistema educatiu ni amb l'educació. D'altra banda, interpreten que el treball psicopedagògic suposa una acció global, integral i integrada en els plantejament pedagògics i organitzatius del centre mentre que l'acció orientadora està més adreçada a situacions problemàtiques i sovint puntuals.

Per a aquests autors, el psicopedagog és un professional que ha de complir tasques molt més complexes i variades que les de l'orientador, però que alhora actua en un camp molt més concret, l'educatiu institucionalitzat, essent l'orientació escolar una més d'aquestes tasques. En contrast, els orientadors intervenen en àmbits molt més extensos, entre aquests l'educatiu, però amb tasques històricament més definides.

Per a Álvarez i Bisquerra (1998a, 9-19), avui és freqüent parlar d'orientació psicopedagògica, la qual defineixen com un "procés d'ajuda continu a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb l'objecte de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida". Segons aquests autors, existeix un solapament entre orientació i intervenció; la part de la intervenció que no interacciona amb l'orientació tendria un caràcter terapèutic: intervenció en necessitats especials que van més enllà del que tradicionalment s'ha denominat orientació.

Per a ells, la intervenció és un "procés especialitzat d'ajuda que, en gran mesura, coincideix en la pràctica de l'orientació. Per tant es proposa complementar o suplementar l'ensenyança habitual. La realitza un professional qualificat, o un paraprofessional que està estretament supervisat per aquell". Per aquest motiu, opinen que és redundant el terme orientació i intervenció psicopedagògica, i proposen reduir aquesta denominació a "orientació psicopedagògica".

Per situar el marc d'actuació de l'orientació, consideren que existeix una orientació psicopedagògica amb múltiples aplicacions, i es refereixen a quatre grans àrees de formació dels orientadors (orientació per al desenvolupament de la carrera, orientació en els processos d'ensenyament-aprenentatge, atenció a la diversitat i orientació per a la prevenció i el desenvolupament) i a tres contextos d'intervenció (el sistema escolar, mitjans comunitaris i organitzacions). Adverteixen que no es tracta d'àrees separades sinó que estan interrelacionades i en la pràctica moltes vegades és impossible destriar quan la intervenció respon a una o altra de forma exclusiva.

Personalment, no consider que s'hagi d'assimilar el terme orientació al d'intervenció psicopedagògica, com tampoc s'hauria de confondre ni identificar la intervenció amb el camp de l'educació especial o de les necessitats educatives especials, ja que seria limitar el seu camp d'actuació. Però, com apunten Álvarez i Bisquerra (1998b), seria difícil distingir entre els models d'orientació i els models d'intervenció. Aquests autors,

defineixen els models d'orientació i intervenció psicopedagògica com “una representació que reflecteix el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació”(Álvarez y Bisquerra, 1998b,55).

Tenint presents aquestes consideracions, per copsar el sentit de l'orientació i intervenció psicopedagògica (OIP), podríem adoptar la definició que ens proporciona Velaz de Medrano (1997, 37).

Conjunt de coneixements, metodologies i principis teòrics que fonamenten la planificació, disseny, aplicació i avaluació de la intervenció psicopedagògica preventiva, comprensiva, sistèmica i continuada que es dirigeix a les persones, les institucions i el context comunitari, amb l'objectiu de facilitar i promoure el desenvolupament integral dels subjectes al llarg de les distintes etapes de la seva vida amb la implicació dels diferents agents educatius (orientadors, tutors, professors, família) i socials.

Una altra definició, referida bàsicament a l'activitat de l'orientador, que també consider adequada en l'àmbit de l'educació institucionalitzada, ens la proporciona Alonso Tapia (1997, 363).

Procés recurrent i sistemàtic a través del qual es descriuen i analitzen a distints nivells de generalitat les maneres de funcionament d'una comunitat educativa concreta i d'aquesta com a sistema organitzat amb finalitats pròpies, amb l'objecte immediat de detectar les ajudes precises per afavorir el desenvolupament de les capacitats i competències dels alumnes, i a través del qual es planifica i es facilita la posada en pràctica de propostes d'actuació encaminades a facilitar aquestes ajudes des del context de la pròpia activitat escolar, tot això des dels models i principis teòrics proporcionats per la pedagogia i la psicologia, amb la finalitat última d'ajudar a la institució a optimitzar els esforços que realitza per aconseguir les seves pròpies finalitats.

Cal també diferenciar l'orientació i intervenció psicopedagògica del reforç i suport educatiu que es presta als alumnes.

Per suport s'entén el conjunt d'activitats educatives que complementen, consoliden o enriqueixen l'acció educativa ordinària i principal. Implica processos d'ensenyament específics per atendre necessitats educatives també específiques i pot consistir en el treball de suport i reforç a alguns alumnes per ajudar-los a superar les dificultats d'aprenentatge que puguin trobar i/o requerir l'aplicació de mètodes o processos instruccionals alternatius als convencionals.

1.1.2. PRINCIPIS QUE FONAMENTEN L'OIP

La intervenció psicopedagògica s'ha associat sovint a "tractament de casos problema" (intervenció en els problemes d'aprenentatge, d'integració, adaptació...) que precisen de tècniques o tractaments especialitzats, si bé en els darrers anys ha superat el sentit terapèutic que se li atribuïa, en adoptar un caire preventiu.

En aquest sentit Rodríguez Espinar (1993, 35) manté que:

Es necessària una nova imatge de l'orientació en el context educatiu. Una imatge proactiva, que prengui en consideració el context, que atengui la prevenció i el desenvolupament de l'alumne i que la seva acció transcendeixi el propi context escolar. Aquesta concepció ha de recolzar-se en tres principis bàsics: prevenció, desenvolupament i intervenció social.

Seguint les aportacions de Rodríguez Espinar i altres (1993), Álvarez Rojo (1994), Velaz de Medrano (1998) i Adame, Álvarez i Bisquerra (1998), els principis bàsics que fonamenten, donen sentit i determinen les característiques i funcions de tota intervenció psicopedagògica són:

- *Principi antropològic*

Aquest principi es deriva de la concepció que l'orientador es fa del ser humà. Les necessitats humanes són la base i el fonament de l'orientació, la qual es basa en el fet que les persones humanes necessiten ajuda en algun moment de les seves vides.

Així, el principi antropològic apunta a la necessitat de l'OIP i cap on ha d'adreçar-se per contribuir al desenvolupament del tipus de persona que es deriva dels fonaments filosòfics i antropològics que l'orientador subscriu.

- *Principi de prevenció*

El principi de prevenció s'ha adoptat del camp de la salut mental (Caplan, 1964). En el procés general de prevenció però, podem identificar distintes formes. Com ha apuntat Repetto (1994, 57-61), en aquest camp s'ha distingit entre la prevenció primària (implica actuar per reduir el nombre de casos en el futur, centrant l'acció preventiva en el conjunt de la població o en els grups de risc i no en l'individu), secundària (implica identificar els casos problema i dissenyar el tractament per reduir el nombre, la intensitat i la durada dels problemes que ja han aparegut) i terciària (adopta una funció remeial i terapèutica i pretén incrementar la probabilitat que el funcionament normal sigui restaurat i reduir la probabilitat que els problemes ja apareguts tornin a repetir-se).

En el camp educatiu, les intervencions de prevenció primària han d'anar adreçades a tot l'alumnat i no sols al considerat "població de risc" i ha de ser la forma prioritària a adoptar en els centres educatius però, no per això podrem descartar intervencions de prevenció secundària i terciària.

D'altra banda, aquestes accions s'han d'adreçar preferentment a grups i no a individus i han de ser d'intervencions intencionals i planificades per prevenir i limitar, en la mesura que això sigui possible, els problemes d'aprenentatge i conducta que pugui trobar l'alumnat.

- *Principi de desenvolupament*

D'aquest principi es deriva que l'OIP ha de ser un agent activador i facilitador del desenvolupament. L'ésser humà està en un procés continu de desenvolupament i creixement personal per la qual cosa l'orientació ha d'acompanyar el subjecte al llarg del seu desenvolupament.

- *Principi d'intervenció social*

El context social que envolta la intervenció ha de ser sempre pres en consideració ja que pot potenciar, limitar o condicionar la intervenció però a més hem de plantejar-nos la possibilitat d'intervenir sobre el mateix context social per possibilitar que la intervenció duta a terme sigui exitosa. Això comporta una visió de l'orientador com a agent de canvi social.

Els denominats "models ecològicosistèmics" tenen aquest principi com a referent principal, en considerar que en el desenvolupament es produeix una contínua i bidireccional interacció entre l'individu i el seu entorn i, consegüentment, prenen en consideració el context (sistemes) on actuen els subjectes i proposen tant l'adaptació del subjecte a aquest context com l'adequació d'aquest a les característiques i possibilitats del subjecte.

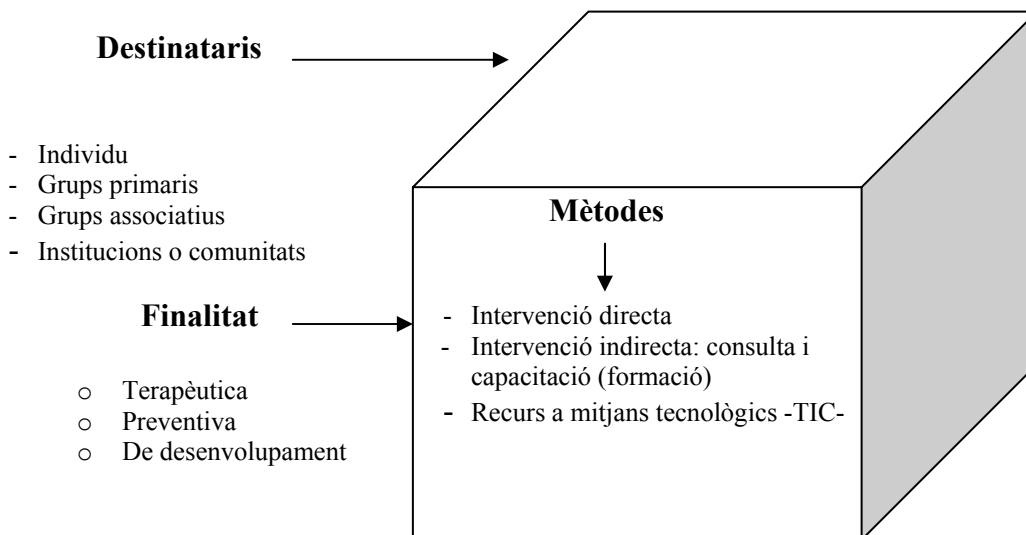
1.1.3. FUNCIONS DE L'OIP

En l'article, "*Dimensions of counselor functioning*", publicat a 1974 en la prestigiosa revista *Personal and Guidance Journal*, Morrill, Oetting i Hurst proposaren un model que intentà sistematitzar les funcions de l'orientació i intervenció psicopedagògica, que encara avui és vigent.

El "cub" o matriu tridimensional representa les distintes dimensions de les funcions de l'orientador mitjançant la consideració de tres dimensions: els destinataris o objectius de la intervenció, la finalitat i els mètodes d'intervenció.

Com a resultat de combinar o interrelacionar les 3 dimensions o categories es generen 36 (4 x 3x 3) possibles intervencions.

Figura 1.1. Model de Morrill, Oetting i Hurst (1974).



Inspirat en el model anterior, Drapela (1983) va presentar el seu model que intenta englobar aquelles dimensions de les funcions de l'orientador que, segons l'autor, no han estat recollides per aquests. Drapela considera que la consulta, l'assessorament i la supervisió són les tres funcions principals que ha de desenvolupar l'orientador i les interrelaciona amb la resta de dimensions implicades en la intervenció.

Taula 1.1. Dimensions de les funcions de l'orientador (Drapela, 1983).

Destinataris de la intervenció	Temes de la intervenció	Estratègies d'intervenció
<ul style="list-style-type: none"> - Individu - Grups (primaris o en associació) - Organitzacions (escoles, sistemes industrials...) - Comunitat (ciutat, federacions...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intra-Interpersonals (personals o socials relacionats amb el treball) - Ocupacionals o morals (rendiment-satisfacció a la feina.) - De tercera persona o grup (per ex., problemes que el professor té amb els seus alumnes) - D'estructura i metes de l'organització (manca de comunicació, rigidesa...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientada a la persona (subjectivoafectiva) - Orientada al tema (objectivocognitiva) - Orientada a la conducta (conductual)

Per a Álvarez Rojo (1994, 123), si bé aquests models suposen una bona sistematització de les funcions de l'OIP, són insuficients per acotar-les per dues raons:

- No tenen en compte, o almenys no està explícitament contemplat en els models, un element fonamental per a la conceptualització i anàlisi de les funcions de qualsevol disciplina aplicada: el context d'intervenció.
- Les classes de variables (dimensions) que determinen les funcions per realitzar en un context o conjunt de contextos són més nombroses de les que és possible representar en una matriu tridimensional.

Segons aquest mateix autor, per a l'anàlisi de les funcions d'orientació s'han de considerar com a mínim les dimensions següents:

- Contextos d'intervenció: institucionals educatius, institucionals no educatius i no institucionals.
- Models d'intervenció: de serveis, per programes i de consulta.
- Destinataris: individus, grups primaris, grups associatius i institucions o comunitats.
- Mètodes o estratègies: intervenció directa i intervenció indirecta.
- Funcions assignades: informativa, diagnòsticoavaluativa, preventiva, terapèutica, de suport i formativa.

Altres classificacions, elaborades per distints autors, es presenten en la taula següent:

Taula 1.2. Classificacions de les funcions d'OIP, segons distints autors.

Rodríguez Moreno (1995, 16-17)	Álvarez González (1995)	Riart i Vendrell (1996, 34-52)	Sanz Oro (1995, 13-ss)
<ul style="list-style-type: none"> - Funció d'ajut encaminada a aconseguir l'adaptació, per prevenir desajustaments i, si escau, adoptar mesures correctives. - Funció educativa i evolutiva, adreçada a treballar estratègies i procediments de resolució de problemes i desenvolupament de potencialitats. - Funció assessora i diagnòstica, centrada en aspectes referents a la personalitat de l'orientat. - Funció informativa sobre la situació personal i de l'entorn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funció d'organització i planificació. - Funció de diagnòstic. - Funció d'informació i ajut. - Funció d'ajut per a la presa de decisions. - Funció de consell. - Funció de consulta. - Funció d'avaluació i investigació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funció d'assessorament. - Funció de consulta. - Funció de coordinació, o de gestió col·laborativa i participativa. - Funció de diagnòstic psicopedagògic d'alumnes, grups i institucions. - Funció d'avaluació. - Funció de formació. - Funció d'informació. - Funció d'investigació. - Funció de mediació. - Funció de detecció i anàlisi de necessitats. - Funció d'organització, planificació o estructuració. - Funció de programació, o accions sistemàtiques, planificades i orientades a unes metes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar el grup classe (destreses acadèmiques, personals, socials i vocacionals). - Ajudar en l'adquisició d'una consciència vocacional. - Assessorament individual i en petits grups. - Consulta. - Coordinació. - Treball amb pares. - Orientació "entre iguals". - Establir o coordinar els suports externs d'ajut. - Atendre les poblacions i a necessitats especials.

D'aquesta anàlisi es pot concloure que les funcions més compartides per a la major part dels autors i que haurien de ser preses en consideració són:

- diagnòstica
- d'informació
- d'organització i planificació de la intervenció orientadora
- de consell
- de consulta
- de formació
- d'avaluació
- d'investigació.

1.1.4. ÀMBITS D'INTERVENCIÓ

Podem considerar múltiples àmbits d'intervenció i, depenent del model que subscriu l'orientador, aquest pot centrar-se en algun dels sistemes o àmbits (alumne, aula, centre escolar, sistema familiar o sistema social) de forma aïllada o intervenir sobre les interaccions que es produeixen entre aquests diferents sistemes.

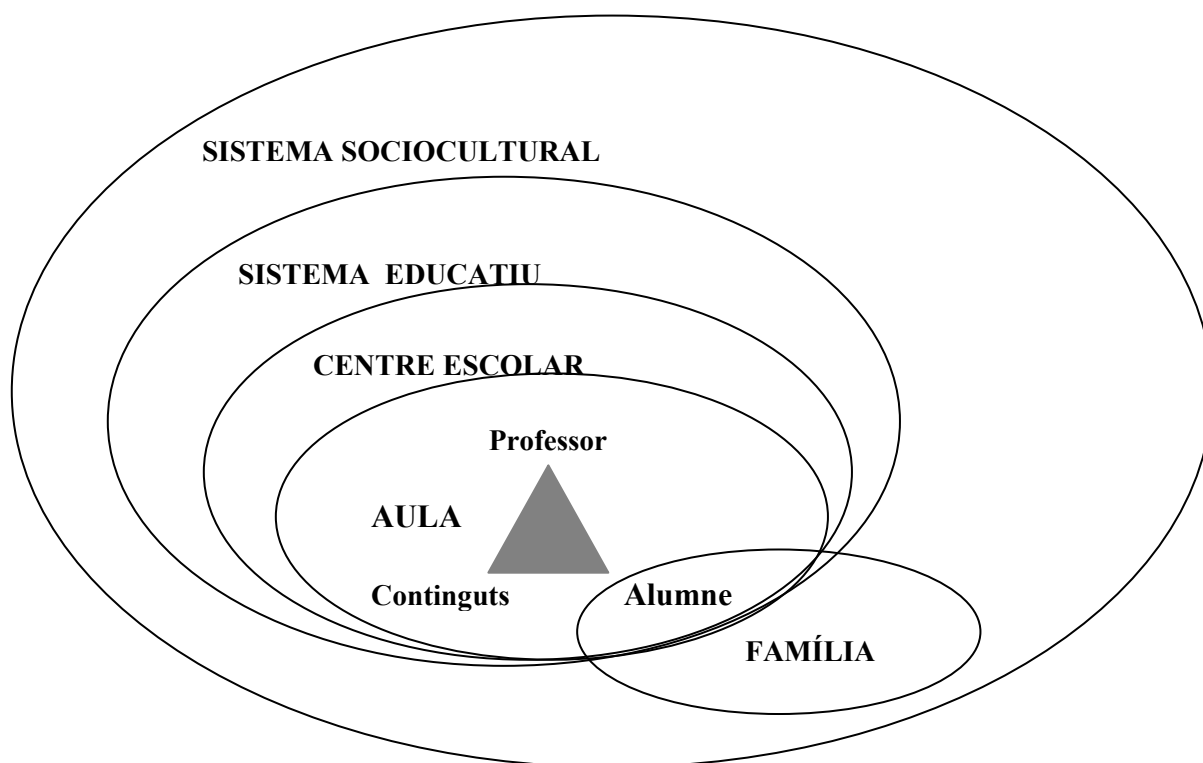
En general, l'orientador s'ha caracteritzat tradicionalment per centrar-se en algun element específic del sistema escolar que s'ha considerat com a problemàtic, normalment l'alumne, però no necessàriament. En aquest cas, l'àmbit d'intervenció es particularitza i el problema tracta d'aïllar-se per ser tractat de forma eficaç.

Però, des d'una visió sistèmica dels processos d'ensenyament-aprenentatge, els distints àmbits representats en la figura anterior, es conceben com a sistemes de diferent nivell de complexitat i extensió, atès que mantenen relacions d'interdependència i operen conjuntament cap a un propòsit comú.

El model d'interacció dels diferents àmbits queda il·lustrat en la figura 1.2.

Com apunta Osborne (1990, 70): “El tret que defineix un sistema és que consisteix en parts interdependents, cada un dels components del qual afecta, i és afectat pels altres.”

L'àmbit d'intervenció no és, per tant, un únic element del sistema centre escolar sinó que inclou les relacions entre els distints sistemes que conformen el centre.

Figura 1.2. Àmbits de l'orientació i intervenció psicopedagògica.

Lògicament, no tota intervenció ha d'involucrar directament a tots i cada un dels subsistemes, però tot i quan la demanda estigui focalitzada en un alumne amb dificultats o problemàtic, s'haurien d'analitzar les implicacions i conseqüències que, sobre la resta de subsistemes, puguin tenir les actuacions i mesures que s'adoptin.

L'escola està formada per un seguit de subsistemes –equip directiu, departaments didàctics, equips docents de cicle, etc. que es relacionen entre ells mitjançant diferents canals o vies. De la major claredat i funcionalitat d'aquestes relacions i de les regles que les regulen dependrà que l'escola es configuri com una institució dinàmica, amb un ambient comunicatiu i on es fomentin iniciatives per gestionar els conflictes i problemes que es van produint. A més l'escola pot considerar-se com un sistema obert, que s'interrelaciona amb altres sistemes, com la família o l'entorn social, amb els quals comparteix determinats objectius i funcions.

Si s'opta per aquest enfocament, cal tenir present que la complexitat de la realitat educativa requereix que s'abordi globalment, integrant els diferents nivells d'anàlisi i que els diferents sistemes són interdependents, per la qual cosa qualsevol canvi que es produeixi en un d'ells afectarà, en major o menor mesura, la resta. El grau d'incidència d'un sistema sobre un altre dependrà dels elements que comparteixin i de la consistència i el bon funcionament de les xarxes de comunicació que hi hagi entre tots dos.

Com és sabut, la tendència dels sistemes a mantenir-se en equilibri explica l'existència de forces que treballen en contra del canvi (Osborne, 1990), la qual cosa propicia moltes vegades la resistència al canvi i evita l'obertura a modificacions que són necessàries per adaptar-se a nous requeriments i/o demandes d'altres sistemes o dels usuaris.

En termes sistèmics, es precisa trobar un equilibri entre estabilitat i canvi i precisa que l'orientador, ajudi a la institució a afrontar el canvi i aconseguir el reequilibri necessari després d'haver-lo iniciat.

1.1.5. PERSPECTIVES I TENDÈNCIES

De les aportacions de Solé (1998), Rodríguez Romero (1996), Jiménez i Porras (1997), Álvarez i Bisquerra (1998) i Fernández Sierra (1999), podem establir les perspectives i tendències següents, cap a les quals avança o s'encamina l'orientació i la intervenció psicopedagògica:

- La intervenció psicopedagògica és contemplada com un recurs del sistema educatiu, per tant de tots els alumnes i professors i no sols dels que tenen determinades característiques.
- Es tracta d'una intervenció més global, es considera no sols l'individu sinó la resta d'elements del sistema o subsistemes i altres sistemes amb els quals interactua.
- Parteix d'una visió contextualitzada dels instruments i explicacions psicològiques i psicopedagògiques; que té en compte la complexitat de les situacions educatives i de la necessitat de comprendre-les per poder intervenir sobre elles.
- Aquesta intervenció no s'esgota en la demanda concreta, sinó que s'insereix en un context específic i se suporta en la xarxa de serveis i recursos dels quals disposa la comunitat. Transcendeix el centre educatiu: col·laboració amb altres centres, serveis...
- Tendeix a construir-se en el marc de la col·laboració amb la resta de professionals implicats.
- L'adopció progressiva dels models de programes i/o consulta, que no eliminen la intervenció mitjançant counseling, però que col·loquen aquesta en un lloc subsidiari i secundari.

- El currículum és el marc des del qual té sentit dissenyar els programes d'intervenció, el marc en què es concreten els objectius de l'acció educativa i orientadora, i per tant ha de constituir la referència fonamental en el disseny de programes.
- Adopció d'una perspectiva social interactiva abans que terapèutica, que té en compte els condicionants socials i polítics de l'actuació.
- Professionalització progressiva del paper de l'orientador.
- Les funcions bàsiques que l'orientador està cridat a desenvolupar són les de promotor del canvi i la innovació, consultor i formador del professorat i investigador des de la perspectiva de la investigació-acció (Jiménez, 1997b).
- Contextualització i permanència de les actuacions psicopedagògiques mitjançant vies estables de col·laboració en projectes innovadors compartits pels components d'una comunitat educativa, els quals cerquen resoldre autònomament els problemes que sorgeixen en les institucions educatives, des del paradigma de la col·legialitat.
- Descentralització de les decisions a l'hora d'establir les necessitats dels centres escolars i a l'hora de dissenyar i desenvolupar els corresponents programes d'actuació.

1.2. MODELS D'OIP

En aquest capítol intentaré acotar el que s'entén per model i a continuació, es presenten els distints criteris que apareixen en la literatura especialitzada sobre el tema i que s'han fet servir per classificar els models d'orientació i intervenció psicopedagògica. Finalment, aprofundiré en els que han tengut major vigència en els darrers anys: el model de *counseling*, el model de consulta i el model de programes.

1.2.1. CONCEPTE DE MODEL I CRITERIS DE CLASSIFICACIÓ

El terme de model s'ha utilitzat en orientació i intervenció psicopedagògica amb distintes accepcions¹.

¹ La literatura sobre el tema és molt extensa, per exemple, Rodríguez Moreno, 1988; Rodríguez Espinar i altres, 1993, Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González, 1995; Sobrado, 1993; Jiménez, 1997., Velaz de Medrano, 1998, Fernández Sierra (1999), etc.

Si consideram la distància entre la teoria i la realitat com un continu, trobam distintes accepcions, algunes més pròximes a la teoria i d'altres que l'aproximen més als fets. Entre les definicions que acosten el model a la teoria hi figuren les de Tejedor (1985, 170), per a qui “els models són aproximacions intuïtives a la realitat, ocupant un paper de pont que permet a la teoria la funció interpretativa dels fets” o la de Bunge (1980, 419) que les defineix com sistemes conceptuals que intenten representar aspectes interrelacionats de sistemes reals i els representa per un cercle petit dins d'un de major que fa referència a la teoria.

Una altra definició de Bunge (1981, 31-34) situa els models a mitjan camí entre la teoria i la realitat.

El terme model designa una varietat de conceptes que és menester distingir. A les ciències teòriques de la natura i de l'home semblen donar-s'hi dos sentits principals: el model com a representació esquemàtica d'un objecte concret i el model com a teoria relativa a aquesta idealització. El primer és un concepte, certs trets del qual poden algunes vegades representar-se gràficament, mentre que el segon és un sistema hipotètic i deductiu particular i per tant impossible de figurativitzar excepte com arbre deductiu.

Altres definicions en aquesta línia són les que proporcionen Álvarez González (1991, 174) que els entén com “mitjans per interpretar allò que la teoria intenta explicar i la forma com les teories poden sotmetre's a comprovació empírica”, o Angulo Rasco (1990, 25) per a qui un model és una “construcció que, assenyalant els elements claus d'una realitat i les seves relacions (modelitzant-la), ens permet comprendre la seva naturalesa”.

Escudero (1982, 115) situa al model més pròxim a la realitat:

Model és una representació simplificada de l'objecte al qual es refereix. Per això s'ha d'acotar i circumscriure d'alguna manera aquest objecte, devent justificar alhora l'estatus d'aquesta parcel·la de la realitat com mereixedora d'anàlisi encara que sense que es pugui desconnectar de la totalitat a la qual pertany.

Álvarez i Bisquerra (1998b, 55), per la seva part, consideren que seria difícil distingir entre els models d'orientació i els models d'intervenció i, per això, defineixen els models d'orientació i intervenció psicopedagògica com “una representació que reflecteix el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació”. Per a aquests autors, els models d'orientació són “models per a”, la funció dels quals és proposar línies, processos i procediments concrets d'actuació, guies per a l'acció pràctica.

Trobam diferents classificacions de models que varien segons el criteri utilitzat. S'han elaborat diferents classificacions i definicions de models que han guiat l'orientació i la

intervenció psicopedagògica des de criteris històrics, racionals, en funció del tipus d'intervenció, etc.

A continuació se'n comenten algunes de les més recents i que, al meu entendre, resulten clarificadorres i útils des d'una perspectiva pràctica:

- En funció del tipus d'intervenció (Rodríguez Espinar i altres, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Repetto, 1994; Sobrado, 1996; Jiménez i Porras, 1997).
- Caràcter teòric, tipus d'intervenció i el tipus d'organització o institució (Álvarez González, 1995; Álvarez i Bisquerra, 1996 i 1998b).
- Enfocament psicològic, la concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge, les finalitats de l'orientació, l'àmbit d'intervenció i la relació professional i grau de dependència entre orientador i orientat (Monereo, 1998).
- Microorganització o dimensió pedagògicodidàctica (Fernández Sierra, 1999; Jiménez, 1997b).
- Models pràctics (Álvarez Rojo, 1994).
- Dimensió organitzativoadministrativa (Marchesi, 1993).

Per la seva part, Solé (1998) identifica dues grans orientacions referides als intents de classificació de models:

1. Com a pla o guia per a l'acció. En aquests, els distints models descriuen diferents dissenys, estructures i components d'un procés d'intervenció. Les propostes de Rodríguez Espinar i altres (1993), Álvarez i Bisquerra (1996b) les podem situar en aquesta orientació.
2. Altres propostes s'apropen més a la idea de teoria o marc explicatiu de la realitat. Propostes que també descriuen els components essencials del procés d'intervenció, però aquests components es troben teòricament orientats. El model suposa un posicionament teòric conceptual, els paràmetres del qual delimiten tant l'àmbit d'intervenció com les estratègies i procediments que es faran servir per dur-la a terme.

Álvarez i Bisquerra (1998b) proposen una classificació de models d'orientació psicopedagògica combinant tres criteris no excloents: la base teòrica en què s'inspiren, el tipus d'intervenció i el tipus d'organització.

Taula 1.3. Classificació de models d'OIP (Álvarez i Bisquerra, 1998, 57).

Models teòrics	Conductista, humanista, psicoanalític...	
Models d'intervenció	Bàsics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clínic (<i>Counseling</i>) ▪ Programes ▪ Consulta
	Mixtes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Models aplicats resultants d'una combinació de models bàsics (sociocomunitari, sistèmics, ecològics, comprensius...) ▪ El model psicopedagògic
Models organitzatius	Models institucionals	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MEC ▪ Comunitats autònomes ▪ INEM ▪ Països de la Unió Europea. ▪ EEUU
	Models particulars	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centres educatius particulars ▪ Equips sectorials ▪ Gabinets privats d'orientació

Per models teòrics entenen les formulacions elaborades per teòrics de distints corrents (conductista, psicoanalítica, cognitiva, etc.); per models d'intervenció els que contempnen el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació; finalment, es refereixen als models organitzatius, com a les propostes que es fan en un determinat context per organitzar l'orientació educativa i psicopedagògica.

Tant Rodríguez Espinar i altres (1993) com Álvarez i Bisquerra (1996b), diferencien els models d'intervenció en funció del que denominen "eixos o formes d'intervenció": intervenció individual versus intervenció grupal; intervenció directa versus intervenció indirecta; intervenció interna versus intervenció externa; i intervenció reactiva versus intervenció proactiva.

En la seva proposta, aquests eixos es conformen com extrems d'un continu en el que podem enquadrar els distints models que consideren:

- Model de *Counseling*
- Model de serveis
- Model de Programes
- Model de serveis però actuant per programes
- Model de consulta

- Model tecnològic

A la taula següent es caracteritzen cada un d'ells en relacionar-los als esmentats eixos.

Taula 1.4. Models bàsics en orientació en funció dels seus eixos d'intervenció.
(Álvarez i Bisquerra, 1996, 337).

MODELS	Eixos d'intervenció			
	Directa/indirecta	Individual/grupal	Interna/externa	Reactiva/ Proactiva
Clínic	Directa	Individual	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Serveis	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Individual i grupal	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Programes	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva però pot ser reactiva
Consulta	Indirecta	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva (però pot ser reactiva)

Álvarez i Bisquerra (1998b, 55-65) modifiquen aquesta classificació, eliminant el model de serveis² i proposen un model mixt “el model psicopedagògic” que resulta d’una combinació dels models bàsics caracteritzat bàsicament per una intervenció indirecta, grupal, interna i proactiva:

- Prioritàriament indirecta: presta major atenció a l’assessorament a la institució a través de la consulta col·laborativa que a la intervenció directa a l’aula.
- Prioritàriament grupal: com a forma habitual d’intervenció, tot i que no s’han d’excloure les actuacions individualitzades i directes amb ocasions especials.
- Bàsicament interna: tutors i orientador formen part del claustre de l’institut.
- Proactiva: enfocada a la prevenció i al desenvolupament (prevenció del fracàs escolar, estrès, consum de drogues, habilitats socials, autoestima...).

Aquests autors accepten, però, que en aquest model no es poden eliminar les intervencions directes, individuals i correctives o terapèutiques, tot i que no són la forma habitual d’intervenció.

² Encertadament, al meu parer, ja que es tracta d’una forma d’organitzar la OIP més que d’un model pròpiament dit.

La consulta és en aquest model un element essencial, amb ella es pretén potenciar la intervenció mitjançant programes de caràcter comprensiu, els quals constitueixen sistemes de programes integrats. D'altra banda tutors i professorat estan implicats en el seu desenvolupament, assessorats per l'orientador, el qual en ocasions pot també intervenir directament sobre els destinataris finals dels programes (alumnat i/o famílies).

Monereo (1998a) recull el conjunt de dimensions que han estat proposades per diferents autors (Huguet, 1993; Fernández Sierra, 1995; Alonso Tapia, 1997) per establir diferències entre els models d'orientació i Intervenció psicopedagògica: les concepcions sobre l'ensenyament-aprenentatge, les finalitats de l'OIP, els àmbits de la intervenció psicopedagògica i la relació professional amb els assessorats.

A la seva proposta distingeix quatre grans models que denomina enfocaments dominants en OIP i que es relacionen amb un determinat enfocament psicològic:

- Enfoque clínic: el model assistencial o rehabilitador d'orientació (enfocament clínic).
- Enfoque humanista: el model d'aconsellament en l'orientació.
- Enfoque conductista: el model consultiu o prescriptiu d'orientació.
- Enfoque constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge i enfocament sistèmic de la intervenció: el model constructivista.

Per a cada model identifica les bases psicopedagògiques subjacents, les principals finalitats, els àmbits en els que intervé usualment i les conseqüències de la relació laboral i professional que generalment promou amb els centres educatius.

En síntesi, seguint a Monereo (1998b) podem caracteritzar aquests models de la manera següent:

a) *Model assistencial o rehabilitador (enfocament clínic)*

En aquest model, que prové del camp mèdic, les respostes o comportaments desajustats de l'alumne poden considerar-se símptomes que tenen un origen neurobiofisiològic. L'etapa de diagnòstic adquireix gran importància, ja que, com en medicina, la identificació de la disfunció s'associa a una terapèutica particular. El tractament ha de ser en conseqüència, individualitzat, intensiu, extern i puntual.

Les seves finalitats són:

- Remeiera: cerca reeducar i rehabilitar el dèficit que presenta l'alumne mitjançant tècniques específiques.
- Preventiva: orientada a la prevenció i la reducció de la incidència de patologies a partir de l'educació en higiene mental, del canvi d'actituds de la família i el professorat i del diagnòstic precoç i estimulació primerenca.

L'activitat de l'orientador³ és bàsicament externa i paral·lela a l'activitat educativa, situant-se fora de la dinàmica de les classes i sense relació amb el currículum. La relació de l'orientador amb el professorat és asimètrica, l'orientador és un expert que prescriu formes d'actuació, exercicis i pràctiques o l'ús de determinades tècniques.

Els principals desavantatges que presenta aquest model se situen en la utilització d'etiquetes diagnòstiques (autisme, dislèxia, hiperactivitat...) que generen prejudicis i expectatives negatives cap a l'alumne amb necessitats educatives especials, i no afavoreixen la seva integració en entorns escolars normalitzats.

b) *Model d'aconsellament (enfocament humanista)*⁴

Es tracta d'una perspectiva també clínica però d'enfocament humanista, amb arrels conceptuals pròximes als principis de la teoria psicodinàmica, que sorgeix cap els anys 40 com a resposta a l'enfocament clínicomèdic.

Aquest model d'OIP explica la conducta desajustada com a conseqüència de l'aparició de sentiments frustrats d'autorealització. L'origen del conflicte és considerat com individual i endogen. El procés d'intervenció s'encamina a fer prendre consciència de sí mateix a l'alumne i de les maneres com reacciona davant les influències que rep de l'entorn a través del diàleg terapèutic lliure i obert de l'orientador amb l'alumne.

Té, per tant, una finalitat remeiera (solucionar els conflictes personals i escolars dels alumnes durant els diferents cicles evolutius) i la intervenció és individual, directa i externa (fora del context escolar).

Entre les crítiques o inconvenients del model hi consideren l'excessiu pes que atorguen a les habilitats comunicatives de l'orientador, es restringeix a un nombre molt limitat

³ Monereo utilitza el terme assessor.

⁴ Tot i que Monereo assimila el model de *Counseling* al corrent rogerià o humanista, Rodríguez Moreno (1995) assenyalava que són moltes i molt diverses les teories que han fonamentat aquest model: teories psicoanalítiques, les basades en la psicologia individual, perceptivofenomenològiques (entre les quals es trobaria la teràpia centrada en el client de Rogers), de trets i factors, conductistes, existencialistes, etc.

d'alumnes amb problemàtica afectiva, no considera altres àmbits d'intervenció més propis de l'escola i no implica al professorat en la tasca orientadora.

c) *Model consultiu o prescriptiu (enfocament conductista)*

El corrent conductista apareix com a rèplica al mentalisme i introspeccionisme dominants a psicologia cap als anys 30.

La intervenció volta bàsicament en torn de la modificació i control de la conducta desadaptada de l'alumne. L'orientador (denominat assessor per Monereo) ofereix un suport tècnic als professors amb una finalitat bàsicament remeiera i la intervenció s'adreça sobretot al professorat, el qual és entrenat en tècniques de modificació de conducta però també a l'alumnat.

Si bé s'ha ressaltat la contribució del model a l'estructuració de continguts i a l'elaboració de programes de desenvolupament individual, Monereo adverteix del perills d'aquest model: el fet que l'assessor actua com a resolutor de problemes és un posicionament inadequat tant per les expectatives que genera com per la dependència que crea en els professors; i d'altra banda, perquè el paper del mestre queda reduït al d'un tècnic que aplica la prescripció o recepta a l'alumne.

d) *Model constructivista d'OIP (enfocament educacional-constructiu)*

Aquest model, també denominat constructivista o ecològic, estableix una estreta relació entre l'orientació i intervenció psicopedagògica, el procés d'ensenyament-aprenentatge, i el currículum escolar.

La proposta adopta l'explicació constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament com a referent teòric conceptual de la intervenció i com a marc per descriure la configuració d'un context de col·laboració en l'assessorament, que comporta una forma peculiar d'entendre els objectius de la tasca psicopedagògica i la definició del rol de l'assessor. D'altra banda, des d'aquesta concepció, els distints contextos interactius sobre els quals intervé l'assessor s'han de considerar sistemes complexos formats per un conjunt d'elements interdependents, de forma que qualsevol acció sobre un d'aquests elements produeix efectes de distinta intensitat sobre la resta. Monereo i Solé (1996, 26) defineixen la missió d'un assessor que treballa des d'un enfocament constructivista de la manera següent:

En definitiva la missió de l'assessor o assessora que treballa des d'un enfocament constructivista serà la d'aconseguir que el centre educatiu desenvolupi al màxim les seves potencialitats, d'aquí el paral·lelisme que pot establir-se entre el concepte de zona de desenvolupament potencial i el que seria una zona de desenvolupament institucional, la distància teòrica existent entre els avanços que

pot realitzar una institució educativa sense ajuda o amb l'ajuda d'un assessorament eficaç.

Pel que fa a la relació professional i al grau de dependència entre orientador i orientat/s, es basa en la col·laboració, contrària a la intervenció de "l'expert".

Fernández Sierra (1999), per la seva part, entén que a totes les classificacions dels models que trobam en el nostre àmbit educatiu es barregen dos criteris, un de macroorganitzatiu administratiu i un de microorganitzatiu pedagògicodidàctic amb nombrosos aspectes comuns. Per a ell, les distintes classificacions no fan una distinció clara i expressa entre el que és la dimensió organitzativoadministrativa i el que seria la dimensió pedagògicodidàctica de les actuacions orientadores i psicopedagògiques. I adverteix que, tot i que ambdues estan interrelacionades i la primera influeix en la segona, no s'han de confondre ni s'ha de pensar que entre elles es dona una relació causa-efecte o de total interdependència.

Així, per exemple, atendre sols al criteri organitzativoadministratiu ens porta a plantejar una classificació distingint el model de serveis els model de programes: mentre el primer neix com una organització externa al centre educatiu creada per l'administració pel tractament de casos especials o problemàtics, els precursors de l'actuació per programes pretenen una orientació més preventiva, encara que podríem plantejar ambdós objectius des d'equips externs o interns indistintament (Rodríguez Espinar (1993) parla de "serveis actuant per programes"). El mateix raonament podríem fer respecte al model de *counseling*: els orientadors poden basar la seva tasca en actuacions directes, puntuals, terapèutiques, més o manco integrades en processos educatius, tant si administrativament i/o organitzativament estan ubicats en centres d'ensenyament o en equips zonals o externs.

Considerant la microorganització o dimensió pedagògicodidàctica de la intervenció orientadora i psicopedagògica, opta per una classificació que considera únicament dues grans línies d'intervenció o acció en el camp de l'educació formal:

- Models d'intervenció directa al alumnat o *counseling*, distingint dins aquests el *counseling* individualitzat, el *counseling* grupal i la intervenció directa per programes "annexos"⁵.

⁵ Fernández Sierra denomina programes annexos a aquells programes dissenyats per especialistes, normalment externs al centre escolar, que els orientadors (d'equips externs o interns) importen i posen en funcionament sense considerar la seva implicació o connexió amb els plantejaments educatius o curriculars del centre.

- Models d'actuació indirecta o d'assessorament professional, els quals a la vegada inclouen l'assessorament consultiu o de gabinet, l'assessorament col·laboratiu per programes i l'assessorament per accions integrades o ecològic.

Jiménez i Porras (1997) diferencien entre tres models que caracteritzen pel tipus d'intervenció i pel rol que desenvolupa l'orientador:

1. El model de counseling: l'acció psicopedagògica directa e individualitzada, L'orientador com a terapeuta.
2. El model de programes: l'acció psicopedagògica directa i grupal, l'orientador com a col·laborador.
3. El model de consulta: l'acció indirecta, l'orientador com a assessor.

Álvarez Rojo (1994) denomina als models comentats fins ara (serveis, programes o consulta) models estructurals que una societat adopta per fer arribar l'acció orientadora als seus possibles destinataris. L'adopció d'aquests condiona les formes de fer dels professionals de l'orientació, és a dir els seus models d'acció pràctica.

1. Model informatiu: es basa primordialment en el subministrament d'informació als alumnes en fases terminals dels cicles o etapes educatius, es concreta en informacions puntuals en forma de sessions informatives i s'encamina bàsicament a facilitar el procés de presa de decisions en moments crítics.
2. Model de consell: en aquest model el procés d'intervenció orientadora segueix "l'esquema: diagnòstic-pronòstic-consell". Freqüentment aquest model es combina amb l'anterior. Aquest model ha tengut una extensa generalització en el nostre Estat, fortament influït pel *Counseling* que emfatitza la relació individualitzada client-orientador.

En aquests moments aquest model ha estat qüestionat per un ample sector dels orientadors que proposen avançar cap a models educatius d'intervenció.

3. Models educatius: models que promouen intervencions que persegueixen desencadenar accions sistemàtiques intencionals adreçades a l'aprenentatge i posada en pràctica de models i destreses implicades en els diferents processos de desenvolupament: de l'aprenentatge, de l'afectivitat, de la socialització i de les relacions amb l'entorn.

Aquests darrers models s'estan implantant lentament i encara de forma minoritària i en considera dos tipus:

- 3.1. Model curricular-modular: comporta una integració curricular parcial mitjançant mòduls específics que adopten la forma de programes

(programes d'orientació vocacional, de desenvolupament cognitiu, d'habilitats socials...). Aquest model ha estat molt impulsat pel MEC a partir de la LOGSE.

- 3.2. Model curricular-ambiental: suposa la incorporació de tota la comunitat a la intervenció i a l'orientació, les intervencions que es generen tenen una projecció molt marcada cap els contextos reals d'interacció social i es desenvolupen consegüentment en contextos escolars i extraescolars. La seva posada en marxa exigeix la creació d'estructures d'acollida i suport (acollida, informació i orientació) i la disponibilitat de recursos existents a la comunitat. Gairebé no desenvolupat al nostre país.

Marchesi (1993), per la seva part, entén que en els darrers anys s'han formulat distints models d'intervenció psicopedagògica, dependents de marcs teòrics específics o de demandes concretes de les successives administracions educatives.

1. Un primer model, denominat psicomètric, té per objectiu conèixer les capacitats i aptituds dels escolars i orientar-los acadèmicament i professional. Els tests psicomètrics són els instruments principals que es fan servir per obtenir informació. Els serveis d'orientació impulsats per la Llei general d'educació de 1970 varen seguir inicialment aquest model.
2. Un segon model es deriva de l'educació especial. Aquest model té per funció principal el diagnòstic dels alumnes que presenten alguna discapacitat o dèficit per, a partir d'aquest, prendre decisions sobre la seva escolarització i elaborar programes de desenvolupament individual adreçats a aquests alumnes. Marchesi relaciona aquest model amb l'impulsat per la *Llei d'Integració Social de Minusvàlids* en la dècada dels 80'.
3. Un tercer model es basa en la intervenció psicopedagògica i té per funció principal col·laborar amb el professorat en tota la seva programació educativa, tant en l'àmbit de centre com en el d'aula. Apareix en el context d'integració del alumnes amb minusvalidesa a l'escola ordinària (programa d'integració) i amb el desenvolupament de la LOGSE, moment de crisi de la psicometria i auge del constructivisme com a teoria explicativa dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Finalment, prenent en consideració l'organització de la intervenció psicopedagògica, apunta que en general es plantegen dos models diferenciats⁶. Aquests són:

- El model extern a l'escola, en el qual els professionals estan organitzats en equips sectorials de caràcter multiprofessional que presten serveis a una determinada demarcació geogràfica o sector.
- El model intern, en el qual l'orientador forma part de la plantilla del centre on desenvolupa la seva tasca.

Com a conclusió Marchesi (1993, 384) apunta que:

El repte, doncs, està en trobar un model professional teòricament fonamentat, que parteixi de la realitat educativa i de la visió que sobre l'educació mantenen els professors i l'administració educativa. Un model que confronti la teoria amb l'acció sense confondre-les, que tenguí en compte el model educatiu que es pretén construir i que trobi l'estructura organitzativa més adequada per aconseguir aquest objectiu.

Després d'aquesta anàlisi podem situar tres models clarament diferenciats, encara que no necessàriament excloents, en la pràctica orientadora:

- Model de *counseling*
- Model de programes
- Model de consulta

A continuació s'aprofundeix en la seva caracterització per extreure una valoració que permeti recomanar o, per al contrari, desaconsellar la seva adopció en la pràctica orientadora actual.

1.2.2. EL MODEL DE COUNSELING

L'enfocament de *counseling* aparegué com un intent de cobrir la important llacuna que l'actuació mitjançant la *guidance*⁷ havia ocasionat, cap el segon terç del segle passat, i cobra especial força a partir de 1942 amb la publicació de l'obra de Rogers *Counseling and Psychotherapy*.

Sovint s'ha identificat o confós amb la psicoteràpia, psiquiatria o altres disciplines i de vegades s'ha restringit el seu concepte, limitant-lo a una tècnica: l'entrevista.

⁶ Al meu entendre, no es tracta de models pròpiament dits sinó de formes d'organitzar l'OIP.

⁷ Per *guidance* o *vocational guidance* s'entén l'orientació centrada en el camp professional.

A continuació es presenten algunes definicions, mitjançant les quals es pretén acotar el sentit d'aquest terme.

En primer lloc, segons la *British Association of Counseling* (1984), citada a McLeod (1993, 1), el terme *counseling* “inclou el treball amb individus i relacions que poden ser de desenvolupament, de suport en situacions de crisi, psicoterapèutiques, de guia o solució de problemes (...) La tasca del *counselor* és donar al client una oportunitat d'explorar, descobrir i clarificar maneres de vida més satisfactòries i creatives”.

Posteriorment, aquesta associació revisa la definició i defineix el terme com la “utilització hàbil i fonamentada de la relació i la comunicació, amb la finalitat de desenvolupar l'autoconeixement, l'acceptació, el creixement emocional i els recursos personals”(British Association of Counseling, 1992, 17).

Per la seva part, Shertzer i Stone (1992, 42) defineixen el *Counseling*⁸ com “un procés d'interacció que facilita una comprensió significativa del jo i del medi i dóna com a resultat l'establiment i/o l'esclariment de metes i els valors amb miras a la conducta futura”. Consideren que entre les metes que persegueix hi ha el canvi en la conducta, la salut mental, la resolució de problemes, l'eficiència personal i la presa de decisions.

A més, aquests autors recullen algunes definicions de *Counseling* realitzades per altres autors:

La interacció que a) es produeix entre dos individus denominats assessor i client, b) té lloc en un context professional, i c) s'inicia i manté com un mitjà per facilitar que es produeixin certs canvis en la conducta del client (Pepinsky i Pepinsky, 1954).

El procés que implica relacions interpersonals entre un terapeuta i un o més clients: el primer emprà mètodes psicològics basats en el coneixement sistemàtic de la personalitat humana per tractar de millorar la salut mental dels segons (Patterson, 1974).

Ajudar a un individu a prendre consciència de si mateix i de les maneres com reacciona a les influències que sobre la seva conducta exerceix l'ambient. L'ajuda també a establir algun significat personal d'aquesta conducta i a desenvolupar i clarificar un conjunt de metes i valors que orientin la conducta futura (Blocher, 1966).

Altres definicions apunten que:

⁸ En la versió espanyola de la seva obra s'ha traduït *counseling* com assessorament, terme que el meu parer és més apropiat per referir-se al model de consulta.

El consell denota una relació professional entre un *counselor* format i un client. Aquesta relació generalment té lloc de tu a tu, encara que de vegades pot incloure més de dues persones. Pretén ajudar als clients a entendre i clarificar els seus punts de vista des del seu espai vital i a aprendre a assolir els objectius prevists mitjançant eleccions conscients i ben documentades i mitjançant la resolució de problemes de naturalesa emocional o interpersonal (Burks i Steffire, 1979, ob. cit. a Velaz de Medrano, 1998, 130).

Entenem la pràctica psicopedagògica terapèutica, denominada *school counseling* en l'àrea anglosaxona, com l'acció remeiera que s'exerceix sobre un o uns alumnes, que pateixen o poden patir algun tipus de problema o disfunció, directa o indirectament relacionats amb l'escola. Quan s'actua sobre un grup d'alumnes el *counseling* sempre tractarà aquests com subjectes específics, és a dir, sempre els considerarà individualment. Quedarien fora, doncs, aquells problemes més greus més propis de la psicoteràpia clínica, com també l'actuació preventiva sobre grups de risc, sospitosos, a causa de provats indicis, d'adquirir algun problema. (Jiménez, 1997, 33).

Rodríguez Moreno (1996) extreu com notes comunes a les distintes definicions que el principal objectiu del *counseling* és ajudar les persones a prendre decisions i a comportar-se en funció d'elles, i que el consell és un procés d'aprenentatge, que persegueix el desenvolupament i perfeccionament de la personalitat, com també la clarificació de papers o de funcions de la persona.

En síntesi, es poden considerar trets definitoris d'aquest model els següents:

- Els seus pressuposts es troben molt lligats a les teories psicodinàmiques i de la salut mental.
- La intervenció és bàsicament directa i individualitzada sobre el subjecte i la relació personal és de tipus diàdic (orientador-orientat).
- La intervenció té un caràcter eminentment terapèutic i amb una funció remeiera, és a dir, adreçada a satisfer les necessitats del subjecte, a remeiar els seus problemes o a corregir els seus desajustaments.
- L'eficàcia del model descansa en la qualitat de la relació orientadora, i sobretot en les característiques i coneixements de l'orientador (empatia i maneig de la interacció verbal durant l'entrevista).

Tot i que es pot admetre que el *counseling* és fonamentalment un procés terapèutic i individualitzat d'ajut personal, McLeod (1993) adverteix de la necessitat de diferenciar el *counseling* pròpiament dit del de la psicoteràpia, practicada per psicòlegs clínics o psiquiatres, que impliquen intervencions encaminades a processos de canvi més profunds i que requereixen major formació psicològica a les intervencions que es tracten normalment mitjançant *counseling*.

McLeod (1993) considera, a més del camp psicoeducatiu, els camps d'actuació del *counseling* següents:

- Salut mental: ajuda a persones afectades de càncer, sida o altres malalties.
- Camp laboral: ajuda a la presa de decisions, fonamentalment vocacionals, a persones que pateixen estrès o ansietat laboral.
- Camp social i vital: ajut a persones que pateixen alguna experiència traumàtica en el seu desenvolupament vital o en els seus rols socials.
- Camp de les addiccions: ajut a persones addictes a drogues, alcohol, joc...

Tot i que alguns autors han intentat classificar els enfocaments teòrics del *counseling*, aquesta és una tasca difícil, fins el punt que Ivey (1980) va arribar a afirmar que hi havia tants d'enfocaments com *counselors*.

Rodríguez Moreno (1996) partint de la ja clàssica de Patterson (1978), realitza una classificació de les teories amb les quals es fonamenta aquest model (taula 1.5)

Taula 1.5. Teories del *counseling* (Rodríguez Moreno, 1996, 143).

<ol style="list-style-type: none"> 1. Teories psicoanalítiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>Counseling</i> psicològic de E.S. Bordín • Teoria psicoanalítica de F. Alexander 2. Basades en la psicologia individual <ul style="list-style-type: none"> • Enfocament de A. Adler • Teoria de R. Dreikurs 3. Perceptivofenomenològiques <ul style="list-style-type: none"> • Teoria psicoperceptiva de S. Snygg i A.W. Comb • Teoria dels constructes personals de G.A. Kelly • Teràpia gestàltica de F.S. Perls • Teràpia centrada en el client de C.R. Rogers 4. Racionalistes o de “trets i factors” <ul style="list-style-type: none"> • E.G. Williamson i l'enfocament de l'escola de Minnesota • Psicoteràpia emotivoracional de A. Ellis 5. Conductistes <ul style="list-style-type: none"> • Teoria del reforçament i teràpia psicoanalítica (J.Dollard i N. Miller) • Enfocament de Krumboltz i C. Thoresen • Psicoteràpia per inhibició recíproca (J. Wolpe) • Fonaments de l'aprenentatge de la teràpia conductista (F.H.Kanfer i J.S. Philips) 6. Teràpia realista <ul style="list-style-type: none"> • Teoria de W. Glasser. 7. Psicoteràpia existencial, logoteràpia <ul style="list-style-type: none"> • Logoteràpia de V. Frankl • R. May 8. Del desenvolupament <ul style="list-style-type: none"> • J. Dinkmeyer 9. De la Teràpia Familiar <ul style="list-style-type: none"> • V. Satir
--

McLeod (1993), per la seva part, realitza una revisió de les distintes teories o aproximacions clàssiques del *counseling*, entre les quals hi considera:

- Aproximació des de la teoria psicodinàmica.
- Aproximació cognitivoconductista.
- L'enfocament centrat en el client.
- Altres aproximacions (teoria existencial, psicologia analítica de Jung, anàlisi transaccional, teràpia familiar sistèmica, etc.).

Conclou McLeod, després d'aquesta revisió, que les similituds entre les aproximacions són molt majors que les diferències: “en vàries investigacions trobam factors comuns a les distintes teories, no específiques de cap d'elles, la qual cosa justifica que a partir dels anys 60 els *counselors* començaren a abandonar el purisme teòric i optaren per l'eclecticisme o integracionisme” (McLeod, 1993, 81).

Jiménez (1997a, 34) apunta que “encara que resultàs simple aplicar els enfocaments teòrics de *counseling* al camp educatiu, és cert que en la curta història de les pràctiques de la intervenció psicopedagògica s'han desenvolupat determinades formes d'actuació que han convertit en més útils per a l'escola algunes d'aquestes teories”. Per tant, cal distingir el que anomena “paradigmes funcionals” (formes de funcionar o teories pràctiques) de les teories clàssiques.

En el camp de la psicopedagogia en el nostre context considera que han tengut incidència els paradigmes funcionals següents:

- La OIP de tall psicomètric, basada en la teoria del “trets i factors”, que parteix del diagnòstic de constructes intrapsíquiques o per variables organísmiques de l'alumne mitjançant tests, i a partir de la informació recollida es realitza una classificació i/o un pronòstic o orientacions per a la solució de problemes que presenta l'alumne.
- La OIP de tall conductual, concretada en la teràpia de modificació de conducta, especialment en el camp de l'educació especial.
- La OIP de tall clínicomèdic, paradigma dominant en el nostre país pels equips en els darrers anys, concretada fonamentalment en l'entrevista individualitzada que podrà ser posteriorment utilitzada pel tractament i el seguiment.

Per acabar amb la classificació de les teories amb què es fonamenta el *counseling*, en les pàgines següents es presenta, una comparació de 7 enfocaments realitzada per Shertzer i Stone (1992).

Taula 1.6. Comparació de 7 enfocaments de *Counseling* (Font: Shertzer i Stone, 1992, 358-359).

Característiques	Trets i factors	Assessorament Eclèctic	Inhibició recíproca	Conductisme	Psicoanàlisi	Centrat en el client	Existencialisme
Naturalesa de l'home	L'home és un ser racional amb potencialitats que poden desenvolupar-se en direccions tant positives com negatives; l'home no és capaç de desenvolupar-se en forma autònoma sinó que precisa de l'ajut d'altres per assolir un ple desplegament de les seves potencialitats.	Ésser tant racional com irracional, però té tendències associals; la persona normal mitjançant l'ús conscient dels seus recursos intel·lectuals, adquireix mitjançant l'ensinistrament, capacitats d'autoregulació.	L'home és moldejat per l'ambient; no existeix la voluntat ni en el lliure arbitri, sinó sols reaccions apreses; impossibilitat de ser racional o objectiu; tot pensament està provocat per sentiments i necessitats condicionades i és, doncs, una racionalització.	L'home és bàsicament mecànic, ja que respon a un ambient sobre el qual exerceix poc control; viu en un món determinista i és molt petit el seu paper actiu en l'elecció del seu destí.	L'home és al mateix temps animal i humà: està moldejat per necessitats biològiques, impulsos sexuals i instints agressius; la conducta està determinada principalment per processos inconscients que són de caràcter motivacional i orientats cap a metes.	L'home és un ésser racional, bo, digne de confiança. Es mou en direccions d'actualització o cap el desenvolupament, la salut, l'autorealització, la independència i l'autonomia.	A l'home se li requereix que doni suport a les tasques assignades per la vida i, així, defineixi el sentit d'aquesta, s'esforça per alliberar-se dels seus instints i del seu ambient; la individualitat és imprescindible; l'home és lliure i responsable davant si mateix.
Constructes principals de la personalitat	Cada persona constitueix una estructura organitzada i única de capacitats i potencialitats que tracta d'organitzar i mantenir la vida utilitzant els seus trets singulars.	La personalitat consisteix en els estats canviants de l'individu a mesura que s'enfronta amb el seu ambient; els impulsos per adquirir i conservar l'estabilitat, per integrar les funcions oposades i per elevar al màxim el jo; l'estil de vida consisteix en formes característiques d'unificar estratègies per satisfer necessitats i enfrontar la realitat; el desenvolupament és una lluita per transcendir la determinació afectivo-impulsiva inconscient de la conducta mitjançant el perfeccionament del control racional lògic i voluntari.	La conducta és regeix per lleis; el canvi és el resultat de: a) el desenvolupament b) les lesions c) l'aprenentatge.	La conducta està subjecte a lleis i depèn de les condicions que la varen precedir.	La personalitat és un sistema compost de <i>l'ell, jo i superjo</i> , i resultat de la relació genètica entre les funcions del jo en la vida adulta, i de la infància i de la infantesa; resultat d'una interacció recíproca entre les tendències del <i>ell</i> , del <i>jo</i> i del <i>superjo</i> .	El concepte de si mateix que regula la conducta i el camp perceptual constitueix la realitat per l'individu; la conducta depèn de les percepcions i s'organitza d'acord amb el concepte de si mateix.	La conducta està motivada pels intents de trobar un significat; l'home no està impulsat pels seus valors sinó que aquests l'atrosseguen.

Característiques	Trets i factors	Assessorament Eclèctic	Inhibició recíproca	Conductisme	Psicoanàlisi	Centrat en el client	Existencialisme
Naturalesa de l'ansietat	Incertesa respecte a la utilització de les pròpies capacitats.	No està explícitament descrit; el conflicte emocional reprimat.	Conducta no adaptativa adquirida per l'aprenentatge; l'ansietat no apresada és una resposta característica davant els estímuls negatius o amenaçants; situacions que requereixen discriminacions difícils o conflicte.	Respostes apresades a senyals implícites en certes situacions que funcionen com impulsos secundaris o adquirits; resposta apresada enfront d'un estímul originàriament neutre.	Conflicte davant els impulsos de l'ell, les demandes del superjo i les defenses del jo.	Incongruència entre el concepte de si mateix i l'experiència, violació de les condicions que asseguren el propi valor; frustració de la necessitat de respecte per si mateix.	Falta de significat en la vida o amenaça de no ser.
Metes del <i>counseling</i>	Ajudar a l'individu a assolir un avanç progressiu cap a l'autocomprensió i l'autogovern.	Autorregulació independent; assoliment i conservació de la salut mental.	Alleujar el sofriment i eliminació de les causes.	Solució de qualsevol problema que el client presenti a l'assessor (dins d'uns certs límits ètics).	Reelaboració i reorientació de la personalitat.	Autodirecció i funcionament ple del client que es mostra coherent, madur i obert a l'experiència.	Experimentar l'existència com a real de forma que l'individu pugui actuar d'acord amb les seves potencialitats i desenvolupar el seu compromís.
Tècniques principals	Assolir la confortabilitat, modificació de l'ambient, selecció d'ambients apropiats, aprenentatge de les destreses necessàries i modificació de les actituds.	S'empren tècniques que van des de les actives a les passives.	Respostes afirmatives, respiratòries, sexuals i de relaxació que inclouen a desensibilització sistemàtica.	Tècniques de reforçament.	Associació lliure, anàlisi dels somnis, transferències, interpretació, etc.	Ús limitat de l'interrogatori, reassegurament, estímul, suggeriments, però les tècniques constitueixen una forma de comunicar acceptació, respecte i comprensió.	S'empren freqüentment tècniques del psicoanàlisi, incloent l'associació lliure, la interpretació, transferència, però se subratlla la presència del terapeuta i el ser del pacient.

Característiques	Trets i factors	Assessorament Eclèctic	Inhibició recíproca	Conductisme	Psicoanàlisi	Centrat en el client	Existencialisme
Ús de tests i instruments d'avaluació	Àmpliament utilitzats.	Ús limitat de tests estandaritzats; les tècniques projectives s'utilitzen com a dades clíniques que s'han d'integrar amb d'altres.	Ús limitat.	Poden utilitzar-se si és necessari.	S'utilitzen freqüentment tècniques projectives.	Ús extremadament limitat. Es tendeix a considerar-los inconvenients.	Ús limitat.
Confecció de l'història del cas	Es necessària abans de ser assessorat l'individu.	Important per raons de diagnòstic.	S'inicia la teràpia mitjançant la confecció de la història.	És una part necessària per descobrir l'ansietat.	No es confecciona generalment una història detallada.	Inconvenient per al procés d'assessorament.	La majoria la considera essencial.
Diagnòstic i pronòstic	Passa necessària.	Pedra fonamental de tota tasca clínica, constitueix la base de l'assessorament aquí adoptat.	Part de l'activitat de l'assessor.	Necessaris per avaluar a) el paper de l'ansietat amb tots els seus símptomes, i b) la capacitat del client per manejar l'ansietat i eliminar-la.	Necessaris per a la interpretació.	Contraproductius per al procés d'assessorament.	Considerats com un pas necessari per a la majoria dels existencialistes.
Clientela	Individus "normals" que desitgen preparar-se per resoldre les seves situacions d'adaptació abans que sorgeixin conflictes joicos.	Persones normals que conserven intactes els recursos de la seva personalitat, però que s'enfronten a problemes de personalitat	No s'estableixen limitacions relatives al tipus de clients llevat el fet de que les pertorbacions han de ser apreses.	Individus que poden pensar sobre els successos del seu ambient i prendre part en ells.	Teràpia contraindicada per els casos de personalitats esquizoïdes, estats paranoïdes i hipocondries greus, extrema precaució respecte de símptomes marcats de conversió.	No posa cap restricció respecte de la clientela.	No s'adverteix restricció: la major part creu que l'enfocament té una ampla aplicabilitat i utilitat.

Característiques	Trets i factors	Assessorament Eclèctic	Inhibició recíproca	Conductisme	Psicoanàlisi	Centrat en el client	Existencialisme
Activitat de l'assessor	Rol actiu.	Abraça la gamma que va del rol passiu a l'actiu, segons sigui la naturalesa dels problemes i els recursos del client.	Rol actiu.	L'assessor es mostra càlid i amistós, però enfronta el client amb els propis valors d'aquest, directa o indirectament.	Inicialment passiu, va adquirint un rol interpretatiu actiu a mesura que el tractament avança.	L'assessor es mostra permissiu i aquiescent.	La teràpia es veu com una associació, en la qual el terapeuta s'arrisca i el client es veu animat a ser ell mateix.

Rol de l'orientador que adopta el model de counseling i valoració del model.

El model de *counseling* parteix d'un diagnòstic previ a la intervenció que tradicionalment es realitza amb mètodes psicomètrics estandarditzats. En dur a terme el diagnòstic a base de tests s'obvia el context, essencial en la planificació de qualsevol intervenció educativa (Fernández Sierra, 1999). D'aquí que sovint les intervencions es focalitzen sobre les persones (la problemàtica se situa sempre en la dimensió intrapsíquica de l'alumne) deixant de banda les situacions i contextos en què els subjectes es desenvolupen i aprenen, potenciant així la discriminació i la desadaptació, com efecte de la classificació que suposa aquest tipus de diagnòstic.

D'altra banda, el fet que la intervenció, tractament o teràpia es reserva a especialistes provoca una desqualificació del professor i la inhibició d'aquest en el tractament que precisa l'alumne. El tractament es deixa en mans de l'especialista qui descarrega de responsabilitat el professorat, la família i la institució. L'administració sols ha d'aportar especialistes a la institució o al sistema per pal·liar les problemàtiques individuals o crear institucions específiques on atendre alguns casos.

L'organització de tasques orientadores a través d'intervencions directes per part d'especialistes provoca la desprofessionalització del professorat i alhora, "situa l'orientador en una situació de "marginació professional" per no arribar a integrar-se en els problemes organitzativopedagògics de l'acció docent ni de la gestió del centre" (Fernández Sierra, 1998, 30) i la seva actuació és sempre perifèrica o marginal al procés educatiu.

En aquest model, l'orientador actua com un tècnic, expert que controla, prescriu i intervé amb una finalitat eminentment correctora i terapèutica, adoptant un rol d'asimetria amb el professorat. D'altra banda, està molt arrelada la idea que el problema resideix en l'infant o en la seva família; el centre docent, els seus mètodes i la relació entre el professor i l'alumne no cal que es qüestionin.

En la majoria dels casos, per mor d'aquestes expectatives, es produeix una desqualificació per part del qui fa la demanada si aquestes no es veuen cobertes i la decepció personal i professional de l'assessor que no ha produït els canvis que s'esperaven.

Per aquest motiu, avui aquest model pot considerar-se inadequat des d'una concepció de l'orientació i intervenció psicopedagògica que es basa en els principis de prevenció, desenvolupament i centrada en el context educatiu i social. Es tracta d'un model deslligat del procés educatiu, del qual molt pocs alumnes se'n beneficien.

Ara bé, com apunta Rodríguez Espinar (1993), si bé resulta inadequada una intervenció centrada en exclusivitat en la relació cara a cara amb un caràcter eminentment terapèutic, hem de reconèixer que la demanda d'atenció personalitzada de caràcter terapèutic segueix existint i no es pot negar o excloure totalment de l'acció orientadora. En tot cas, s'ha d'entendre com una prolongació de l'acció orientadora grupal en la qual s'han d'implicar l'orientador, tutors i professorat conjuntament.

1.2.3. EL MODEL DE CONSULTA

Aquest model no és exclusiu del camp de l'orientació. Els antecedents de la consulta en l'àmbit educatiu els trobam, segons Repetto i altres (1994), Rodríguez Espinar (1993), Rodríguez Moreno (1996), Velaz de Medrano (1998), i Jiménez (1997b), en tres camps diferents:

1. Camp de la salut mental

Parteix dels plantejaments de Caplan (1970) recollits en *The Theory and practice of mental health consultation*.

Per a Caplan, la consulta implica un procés en què dos professionals d'estatus similar interaccionen per resoldre el problema d'un tercer, encara que s'ha de matisar que la intervenció se centra en el problema i no en el subjecte.

Figgs i Stoker (1990) subratllen el caràcter preventiu i proactiu de la consulta en afirmar que el seu objectiu en el camp de la salut mental es focalitza en ajudar al consultant en els problemes que es troba en el seu desenvolupament professional, però afegeixen que fonamentalment contribueix a què es donin les condicions necessàries per millorar les seves competències i capacitat davant problemes específics i semblants que hagi d'abordar en el futur.

Caplan (1970) distingeix, com s'explica més endavant, quatre tipus de consulta: la centrada en el client, la centrada en el consultant, la centrada en el programa i la centrada en l'organització o en l'estructura administrativa.

2. Camp de l'educació

La funció de consulta cobra especial relleu en la dècada dels 70 als Estats Units, vinculada al camp de l'educació especial i, més concretament, vinculada a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris.

En aquest àmbit, la consulta s'entén com un intercanvi d'informació entre el consultor i altres agents educatius (tutors, professors, famílies) que incideixen en el

desenvolupament educatiu d'un alumne o grup d'alumnes per planificar el pla d'acció que ajudi a la consecució d'uns objectius educatius per part d'un tercer –alumne o alumnes.

3. Camp de les organitzacions

En el camp de la psicologia social i més concretament de la psicologia de les organitzacions, sol atribuir-se a Lippit (1959) la introducció i desenvolupament del terme consultor de processos i agent de canvi. Per a aquest autor el consultor ha de ser preferentment un agent extern que no formi part de les estructures de poder de l'empresa o organització i la seva funció seria bàsicament formar als directius en valors, tècniques i estratègies que contribueixin a un procés de desenvolupament. Per a això, més que aportar informació, ha de crear un context favorable que estimuli la relació, la participació, doti de competències i fomenti la creativitat, entre d'altres aspectes.

Diferents autors, com Dinkmeyer i Carlson (1976); Blake i Mouton (1976); Drapela (1983); Blocker i Biggs (1986), han intentat adaptar i adequar aquests plantejaments a l'àmbit educatiu.

A continuació es presenten algunes accepcions que diferents autors han donat al terme consulta per a extreure els punts comuns i acotar el seu significat.

En un marc ecològicossistèmic, Curtis i Meyers (1985, 80) defineixen la consulta com un “procés col·laboratiu de solució de problemes en el qual dues o més persones (consultor i consultant) comprometen els seus esforços en beneficiar a una o més persones (client/s) respecte de les quals tenen alguna responsabilitat, en un context d'interaccions recíproques.”

Brown i Sreblaus (1988, 164) entenen que la consulta és un procés de resolució de problemes amb dos objectius:

1. Ajudar als consultants a adquirir coneixements i habilitats per solucionar un problema que els afecta.
2. Ajudar als consultants a posar en pràctica allò que han après perquè puguin ajudar a un tercer element: el client.

Aubrey (1990, 4) la defineix com un “servei indirecte que es produeix entre dos professionals d'estatus similar. Aquesta s'inicia a demanda del consultant que té plena llibertat per acceptar o rebutjar aquest servei i que implica al consultor i al consultant en una relació de caràcter confidencial i col·laborativa”.

Per a Rodríguez Espinar (1993), la consulta requereix l'intercanvi d'informació entre el consultor i altres agents educatius (família, professor) en un plànol d'igualtat, amb la

finalitat de planificar el pla d'acció per a l'assoliment d'uns objectius. Es tracta d'ajudar a un "tercer" que és l'alumne.

Erchul i Schulte (1993, 3), per la seva part, entenen que:

La consulta denota el procés d'interacció entre dos professionals, el consultor, que és un especialista, i el consultant, que invoca la seva ajuda amb relació a un problema corrent amb el qual aquest darrer troba dificultat i que entén que està dins de l'àrea de competència del primer. El problema de treball inclou la gestió o tractament d'un o més clients del consultant o la planificació o implementació d'un programa per atendre a aquests clients.

Dustin i Blocher (1984) diuen que la consulta de vegades és enfocada com un servei directe quan, per exemple es tracta d'avaluar el canvi d'actituds en el consultat o quan el consultant és qui demana directament el servei.

Kahnweiller (1979), per la seva part, estableix que la consulta es refereix als serveis indirectes proporcionats per un orientador escolar i que es dissenyen per maximitzar el desenvolupament social, emocional, escolar i intel·lectual dels estudiants.

Una definició més actual és la que ens proporcionen Erchul i Martens (1997, 12):

Procés per proporcionar serveis educatius i psicològics en els quals un especialista (consultor) treballa en cooperació amb el /els membres de l'equip directiu del centre amb la finalitat de millorar l'aprenentatge i adaptació d'un estudiant o grup d'estudiants (client/s). Durant les interaccions cara a cara, el consultor ajuda al consultant a través d'un procés sistemàtic de resolució de problemes, influència social i suport professional. Alhora el consultant ajuda al /els client/s a través de la selecció i aplicació d'intervencions eficaces basades en l'escola. En tots els casos, la consulta escolar té una funció remeiera i potencialment una funció preventiva⁹.

Tipus i formes de consulta

Gerald Caplan (1970) considera a la seva obra 4 tipus de consulta en el camp de la salut mental, prenent com a criteri de classificació els destinataris de la intervenció.

1. Consulta de cas centrada en el client: la més familiar, d'entre les desenvolupades en l'àmbit de la salut mental. El consultor ajuda al consultant, el qual té dificultats amb un client, a comprendre millor aquest darrer i li recomana com pot modificar el tractament del client.

⁹ Per aquests autors aquest procés sol partir d'una situació problemàtica (perspectiva terapèutica) per posteriorment anar afrontant la consulta més de tipus preventiu i de desenvolupament.

2. Consulta de cas centrada en el consultant: el consultor procura millorar el coneixement i les habilitats del consultant per facilitar que la tasca d'aquest sigui més efectiva.
3. Consulta administrativa centrada en el programa: el consultor proporciona o orienta la planificació i suport necessaris per a la posada en marxa d'un programa.
4. Consulta administrativa centrada en l'organització o en l'estructura administrativa. El consultor se centra en l'organització per millorar-la.

El consultor comença interaccionant amb el consultant per determinar quin d'aquests quatre tipus de consulta és l'adequada.

Brown i Brown (1981), des d'un plantejament conductual i en el marc escolar, sintetitzen els plantejaments de Caplan i assenyalen 4 tipus de consulta:

1. Consulta centrada en el client, on el consultant (professor, pares), demana ajuda per resoldre un problema que afecta a un tercer (alumne o fill).
2. Centrada en el consultant, basat en els aspectes de la conducta del consultant que poden estar influïent en la conducta del alumne o fill.
3. Centrada en el problema, centra la seva atenció en un problema nou o en la millora d'una situació.
4. Centrada en l'organització, la qual té lloc, quan tot i existint recursos propis, no s'assoleixen els objectius marcats a causa de problemes de tipus actitudinal o relacional de tots o part dels membres del sistema.

Per altra banda, fan referència a tres formes que pot prendre la consulta:

1. Prescriptiva: assessors, generalment de fora del sistema, prescriuen la intervenció que ha de seguir-se per solucionar el problema.
2. Mediacional, el consultor treballa amb els professionals que estan en contacte amb la persona que té el problema, els quals han d'actuar com a mediadors entre el subjecte i el context.
3. Col·laboradora: el consultor no prescriu ni coordina, sols contribueix a definir, assistint el consultant en el desenvolupament i implementació del programa d'intervenció. És bàsic el diagnòstic per definir el problema i arribar a

l'elaboració conjunta d'hipòtesis entre consultor i consultants que ajudin a solucionar-lo.

Rodríguez Espinar i altres (1993), segueixen com a criteri els orígens del concepte i els camps en què s'han desenvolupat i fan menció de quatre grans enfocaments: l'enfocament de salut mental, l'enfocament amb un plantejament conductual, el desenvolupament de les organitzacions i, per últim, un enfocament psicoeducatiu.

D'altra banda, Conoley i Conoley (1982) consideren, seguint un criteri històric, els distints camps i tipus de consulta tal com han anat sorgint:

a) La consulta a la salut mental

Comprèn els quatre tipus de consulta proposats en els anys 60 per Caplan en el camp de la salut mental.

b) La consulta conductista o enfocament conductual

Inspirat en la teoria de l'aprenentatge social, molt utilitzada en el camp de l'educació especial. L'esquema d'actuació és bàsicament el següent: el consultor determina el problema, aïlla les variables ambientals que originen i reforcen el comportament inadequat i manipula l'ambient per reduir la probabilitat de què aquest comportament es repeteixi, amb el recurs a tècniques de modificació de conducta i, darrerament, incorpora aportacions de la psicologia conductual-cognitiva.

Les 4 fases que segueix el procés de consulta en l'enfocament conductual segons Conoley i Conoley (1982, 46-49) són:

1. Identificació del problema en termes de comportament observable i establiment de la línia-base.
2. Anàlisi i validació del problema, establint causes i conseqüències del comportament-problema i disseny de les tècniques de modificació de conducta.
3. Suport al consultant durant la implementació per part del consultor.
4. Avaluació i seguiment realitzats de forma conjunta per consultor i el consultat.

c) La consulta adleriana

Inspirada en les aportacions d'Adler, molt utilitzat en el camp educatiu en la formació de pares i professors. El consultor comparteix idees i informació amb els consultants amb la finalitat de resoldre els problemes individuals dels segons.

Dinkmeyer i Carlson (1973) distingeixen les fases següents com a típiques d'aquest model.

1. Obtenir informació sobre les conductes dels alumnes incloent antecedents, les conseqüències i les respostes a la correcció.
2. Explicitar les hipòtesis sobre les inadaptacions de l'estudiant, com també d'altres aspectes positius que tenguí, dels pares, professors i d'altres persones significatives dels alumnes.

d) La consulta organitzacional (també denominada consulta de procés)

Inspirada en la dinàmica grupal de Lewin, en els *trainings groups*, i la psicologia social, neix en el camp industrial i empresarial, basant-se en les tesis del desenvolupament organitzatiu, que mantenen que una organització més humana de l'empresa millora la satisfacció laboral dels treballadors i l'eficiència en la producció. Posteriorment s'estén al camp educatiu.

Es planteja un tipus de consulta col·laborativa entre consultor i consultants que condueix a un diagnòstic conjunt de la situació en el seu context, a plantejar hipòtesis de solució; i a adquirir, per part dels consultants, les destreses necessàries per millorar l'organització.

e) La consulta comunitària en el camp del treball social

També s'ha denominat advocacia social o assessorament compromès (Rodríguez Romero, 1996). Persegueix l'enriquiment de la comunitat, a través de la promoció del canvi social i la justícia distributiva, amb una forta càrrega ideològica i política. L'assessor és l'aliat d'un grup marginat o desfavorit que lluita per obtenir una millora, no treballa per a la comunitat sinó amb i des d'ella i manifesta un alt grau de compromís amb la comunitat.

Taula 1.7. Camps i tipus de consulta segons la seva aparició (Conoley i Conoley, 1982, 10-11).

	Nivells operatius	Rol del consultor	Presa de postura
Salut mental	Individual o en petits grups	Encara que la relació amb el consultant és col·laborativa manté (sobretot en els dos primers tipus) el rol d'expert	No explícita
Conductista	Individual i en petits grups	Conserva una mica el rol d'expert sobretot en la metodologia	Aparentment sense valors, encara que implícitament poden imposar els seus valors científics
Adleriana	Individual i en petits grups	Col·laboratiu preventiu, educador de pares i professors	No explícita

	Nivells operatius	Rol del consultor	Presca de postura
Organitzacional / de procés	En organitzacions mitjanes i grans.	Col·laboratiu principalment, però també conseller administratiu, investigador i gestor de conflictes	Explícits: els valors humans estan per sobre el tecnològic. Igualtat de l'emotivitat i la racionalitat
Comunitària	En organitzacions grans	Aliat, amic i analista institucional crític	Explícita: els valors ideològics i polítics són determinants. Alt grau de compromís

El procés de consulta

La consulta té un caràcter processual i es desenvolupa en una sèrie de fases o estadis. En la taula 1.8 es presenta una síntesi de les fases que han estat identificades per diferents autors.

Taula 1.8. Fases en la consulta (Rodríguez Espinar, 1993,174).

Kurpius (1978)	Brown i Brown (1981)	Gutkin i Curtis (1982)	Drapela (1983)
<ul style="list-style-type: none"> - Preentrada - Entrada - Recollida d'informació - Definir el problema - Definir la solució - Fixar objectius - Posar en pràctica el pla - Avaluació - Finalització 	<ul style="list-style-type: none"> - Sol·licitud de consulta - Fixar la forma de consulta - Establir la relació - Definir el problema - Diagnòstic del problema - Determinar qui és el client - Establir el compromís - Formular els objectius - Dissenyar la intervenció - Posada en marxa - Formació del consultant 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir i clarificar el problema - Analitzar les forces que afecten al problema - Varietat d'estratègies i alternatives - Especificar responsabilitats dels consultor i consultant - Executar l'alternativa escollida - Avaluació de l'efectivitat de l'acció i modificar-la si és precís 	<ul style="list-style-type: none"> - Decisió d'assumir la funció de consultor - Establir la selecció amb el client o amb les persones clau - Exploració i diagnòstic del problema - Formular objectius - Explorar opcions - Formar una decisió i dur-la a terme - Avaluació dels resultats finals - Finalitzar el projecte de consulta

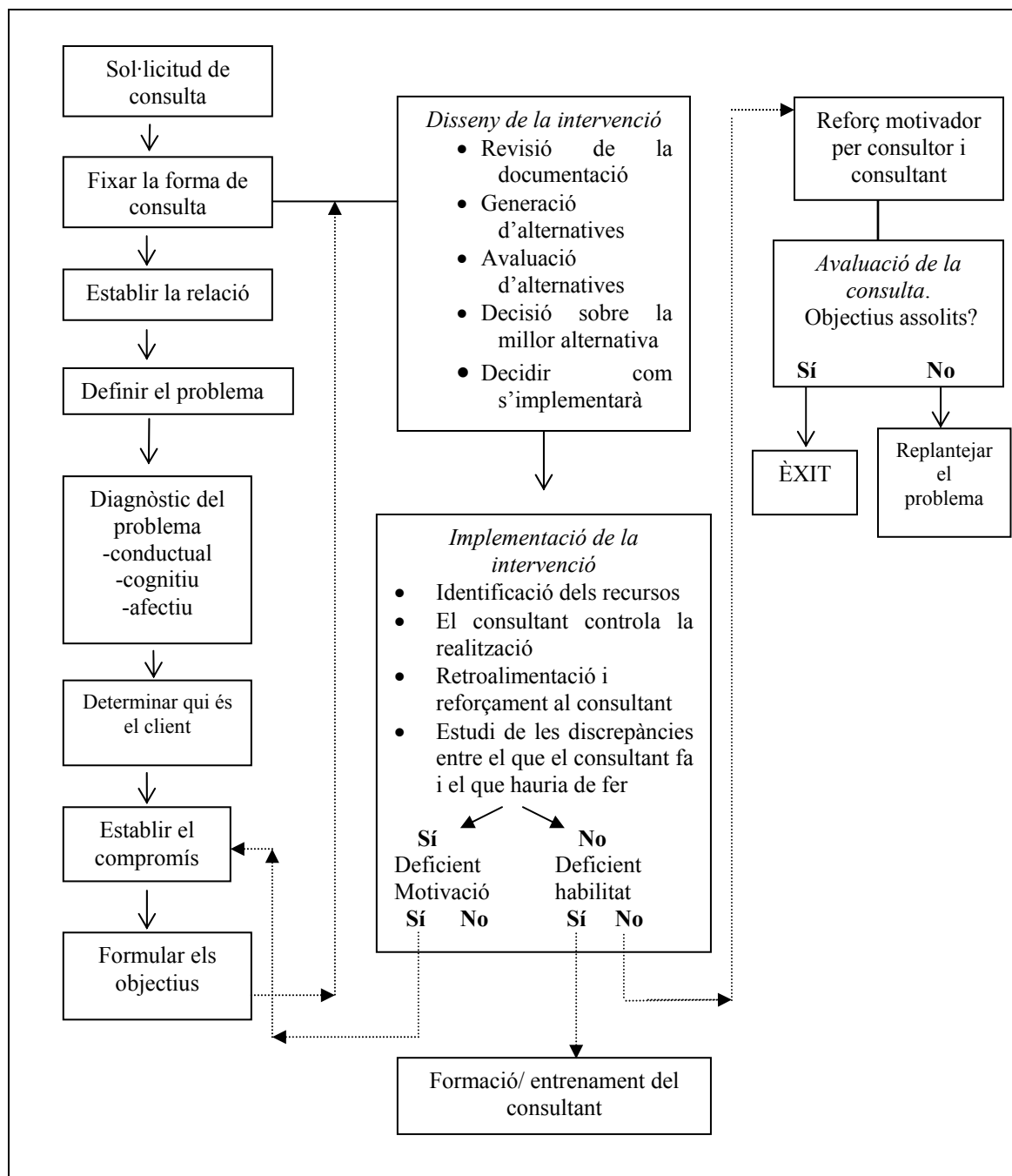
Blocker i Biggs (1986)	Lippit (1986)	Schein (1988)	Aubrey (1990)
<ul style="list-style-type: none"> - Articulació de fins, necessitats i objectius - Examen del sistema d'educació - Elecció de l'estratègia d'intervenció - Creació de comunicacions i de relacions - Negociació d'objectius específics - Introducció de nous conceptes i conductes - Transferència i conservació de noves conductes - Valoració del procés de conducta i dels resultats 	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta organitzacional - Contacte inicial i accés - Formulació del contacte i fixació de la relació d'ajut - Identificació de problemes (anàlisi, diagnòstic) - Establiment d'objectius i planificació de l'acció - Execució i feed-back - Conclusió del contracte 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte inicial amb l'organització del client - Definició de la relació: contracte - Selecció de l'àmbit d'intervenció o del mètode de treball - Diagnòstic i recollida de dades - Intervenció per al canvi - Finalització 	<ul style="list-style-type: none"> - Accés i fixació de les bases de consulta - Diagnosi del problema - Planificació de l'acció - Posada en pràctica - Finalització de la relació de consulta

El model de Brown i Brown (1981), presentat en la figura 1.3. mostra la seqüència de les actuacions implicades i requereix la sistemàtica operativitat de cada fase del procés de consulta, com també la facilitació de l'avaluació de l'efectivitat del consultor amb el consultant.

Oeting i Hurts (1974), Kurpius (1975), Conyne i Clack (1975), Brown i altres (1981), entre d'altres, han elaborat, inspirats en el model cúbic de Morrill, representacions tridimensionals que intenten clarificar el concepte, tipus, funcions i formes que pot adoptar la consulta.

Kurpius (1978) considera 3 dimensions: context o marc en què es realitza la consulta, forma de la consulta i els nivells de consulta. La forma que adopta la consulta pot ser, segons aquest autor, de suport (consultor extern al sistema), prescriptiva (el consultor observa, diagnostica els problemes i prescriu un tractament que resolgui el problema), medidora (forma més significativa, segons l'autor, per la qual el consultor treballa amb distints professionals consultants per identificar les dificultats que experimenten i implementar conjuntament un pla adreçat al client), i col·laborativa (forma menys freqüent en la qual el consultant ajuda a un sol consultant a treballar per millorar l'ambient o context en què està immers el client). Identifica tres nivells de consulta, després denominats "estratègies de consulta" per Brown i altres (1981): consulta un a un, consulta en petit grup, consulta comunitària.

Figura 1.3. El procés de consulta (Brown i Brown, 1981, 5).



Conyne i Clack (1975, 413-417) descriuen un model conceptual de consulta dissenyat per als centres d'orientació dels "colleges" en el qual consideren tres dimensions:

Tipus de consulta:

- centrada en el cas: enfocada al problema del consultant.
- administrativa centrada en el programa: adreçada a ajudar al consultant a implementar un programa adreçat al client.

Focus de consulta:

- grup primari, el més influent en el client (amics i pares són els possibles consultants).
- grup associatiu: grup del qual és membre el client.
- institucional: grup més ampli en què el client està immers però amb els membres del qual no manté relacions pròximes.

El punt d'entrada de la intervenció:

- Remeiar.
- Prevenir.
- Desenvolupar.

Després d'aquesta revisió es poden establir com característiques del model de consulta les següents:

- Naturalesa triàdica de la consulta (consultor- consultant- client).
- El tret diferencial del model de consulta amb relació a d'altres models és la intervenció indirecta, ja sigui individual o grupal, que pot produir-se en funció tant remeiera com preventiva i o de desenvolupament.
- El consultor és un especialista que intervé de forma indirecta.
- El consultant intervé directament amb el client.
- Pot ser externa o interna.

Bàsicament, la distinció entre consulta i *counseling* s'ha fet atenent a la relació, en la consulta és triàdica (consultor-consultant-client), mentre que al *counseling* és diàdica (*counselor*-client).

1.2.4. LA CONSULTA COL·LABORATIVA

Front al que s'ha denominat consulta "experta", trobam la consulta col·laborativa, on consultor i consultant se situen en un mateix nivell, establint un "context de col·laboració" que serà determinant per a una efectiva intervenció.

Podríem dir que es tracta del model dominant en la darrera dècada, prova d'això és el gran nombre de literatura, sobretot en l'àmbit anglosaxó i en el camp de les necessitats educatives especials, que és va generant sobre el tema.

Entre els precursors d'aquest model hem de fer menció a Pryzwansky (1977), qui entén que consultor i consultant han de compartir la responsabilitat en tot el procés de consulta. En un primer moment, definint el problema de forma conjunta, delimitant els objectius, per a continuació desenvolupar un pla o guia per a l'acció, concretant la responsabilitat que cada un ha d'assumir, executar-lo i posteriorment avaluar conjuntament el seu desenvolupament.

Per a Fuqua i Kurpius (1993), existeixen diverses formes d'exercir la consulta, que depenen del context de treball, del bagatge educacional, de les finalitats que es persegueixen i dels marcs professionals dels consultors. En cada cas, la intervenció parteix de pressuposts teòricoconceptuals distints, i s'adreça a persones, grups o institucions amb una història i expectatives determinades, que contribueixen també a definir la mateixa intervenció.

Podríem, segons els autors citats, distingir entre una consulta "experta" en la qual el consultor proporciona un servei que li és sol·licitat, o prescriu el remei adequat per a una situació, en una situació semblant a la de la consulta mèdica en què el metge prescriu un tractament al pacient i una consulta "processual" o col·laborativa, en què el consultor treballa amb els consultants per dissenyar, planificar i executar un pla d'acció, en un procés la responsabilitat del qual és compartida i basat en la negociació.

Les dimensions que serveixen per definir la consulta per a aquests són:

- Relació preferentment triàdica: intervenció bàsicament indirecta, però els autors no exclouen que pugui ser directa en situacions en què es considera necessari.
- Internalitat / externalitat: dependent de la ubicació de l'assessor (intern o extern a la institució).
- Forma d'exercir la consulta: provisió, prescripció, col·laboració, mediació.
- Finalitat que es persegueix: resolució de problemes, col·laborar en la planificació d'una estratègia de canvi que implica als consultants.
- Nivells als quals s'adreça la intervenció: individus, grups, intergrups, organització i sistema social.

Pryzwansky (1977) o Brown i altres (1995) entenen que en la consulta col·laborativa no s'exclou la possibilitat d'intervenció directa per part del consultor. La responsabilitat de

la intervenció és en tot el procés compartida i com a part d'aquesta col·laboració pot tenir cabuda una intervenció directa amb el "client".

Ara bé, com apunten Martín i Solé (1990, 474):

Mestre i psicopedagog es necessiten des del primer moment per fer-se una representació ajustada de la situació. Per suposat continuaran necessitant-se per establir plans de treball o vies a seguir, com també avaluar la pertinença dels passos recorreguts i, a partir d'allà, marcar-se altres fites més elevades. Tanmateix, una característica interessant és que aquesta col·laboració no pressuposa la dependència d'un respecte a l'altre o a l'invers, sinó que es basa en la interdependència de les actuacions mútues, per la qual cosa generen l'autonomia personal de cada professional en el context de col·laboració.

West i Idol (1993) defineixen la col·laboració educacional com un procés interactiu de planificació, presa de decisions o processos de solució de problemes que implica o dos o més membres d'un equip i que comporta vuit passes progressives i interrelacionades:

- especificació dels objectius
- recollida d'informació
- identificació del problema
- formulació de solucions alternatives
- elaboració d'un pla d'acció
- posada en pràctica del pla
- avaluació i seguiment
- redisseny

Les interaccions al llarg d'aquest procés es caracteritzen pel respecte mutu, la confiança i la comunicació franca; la consideració de les distintes dimensions del problema en una perspectiva ecològica; l'ús del consens per a la presa de decisions; la posada en comú de recursos i experiència personal; i una responsabilització conjunta de la situació o problema de què es tracti. Els resultats de la col·laboració educacional poden traduir-se en canvis en el coneixement, les habilitats, actituds o conductes a un o a més d'un dels tres nivells: nin, adult o sistema.

Rol de l'orientador que adopta el model de consulta

El rol de l'orientador en el model de consulta és bàsicament, de dinamitzador, animador i facilitador de la innovació i el canvi educatiu. La col·laboració, els processos d'investigació-acció i de reflexió sobre la pràctica són essencials per aconseguir aquests propòsits.

L'assessorament psicopedagògic es duu a terme en un marc de col·laboració amb els professionals del centre, endegant processos de reflexió conjunta amb el professorat, oferint visions alternatives i aportant els recursos que deriven de l'actuació professional i del treball en equip.

1.2.5. EL MODEL DE PROGRAMES

El marcat caire terapèutic del model de *counseling*, la manca d'articulació de les distintes actuacions que tradicionalment s'han ofert en els serveis i la dificultat d'incardinar les propostes d'aquests models en el procés educatiu de l'alumne, va conduir a cercar models alternatius que prenen com a principis orientadors la prevenció i el desenvolupament.

El terme programa s'utilitza sovint de forma imprecisa en diferents contextos i situacions amb distints significats entre els professionals de l'orientació.

Per acostar-nos a la definició de programa, n'he seleccionat algunes que he trobat en la literatura sobre el tema:

- Experiència d'aprenentatge planificada, estructurada i dissenyada per satisfer les necessitats dels estudiants (Morris, 1980, 332).
- Els programes d'orientació són accions sistemàtiques planificades amb cura, orientades a unes metes com a resposta a les necessitats educatives dels alumnes, pares i professors inserits en la realitat d'un centre (Rodríguez Espinar i altres, 1993, 233).
- Disseny, teòricament fonamentat, i l'aplicació de les intervencions psicopedagògiques que pretenen assolir uns determinats objectius dins el context d'una institució educativa, de la família o de la comunitat, i que ha de ser avaluat amb cura en totes les seves fases (Repetto i altres, 1994, 714).
- És una activitat sistemàtica adreçada a una població per aconseguir els objectius educatius prevists d'antuvi (Montané i Martínez, 1994, 83).
- Planificació i execució (element diferenciador de la paraula programar; programar no implica executar; sinó que implica tot el procés de posada en pràctica), en determinats períodes de temps (continus o intermitents), d'uns

continguts (conceptuals, actitudinals o procedimentals), encaminat a assolir uns objectius determinats a partir d'unes necessitats (preventives, de desenvolupament o d'intervenció) de les persones, grups o institucions immerses en un context espacial i temporal determinat (Riart, 1996, 50).

- Acció continuada, prèviament planificada encaminada a assolir uns objectius amb la finalitat de satisfer necessitats, i/o enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències (Álvarez i Bisquerra, 1998, 85).

A totes aquestes definicions podem identificar una sèrie de notes comunes:

- Es tracta d'una intervenció planificada i sistemàtica.
- Es desenvolupa en un context determinat.
- Està orientada a la consecució d'objectius encaminats a la satisfacció de necessitats dels seus destinataris prèviament identificades i/o capacitar o desenvolupar determinades competències.
- Implica una acció continuada (un programa no és una acció puntual).

Montané i Martínez (1994, 80) destaquen com a característiques de la intervenció per programes en un centre educatiu:

- a) Quant al rol de l'orientador, la intervenció per programes sorgeix de la seva total integració i col·laboració amb la institució educativa, partint de necessitats i competències de les quals sorgeixen les propostes d'intervenció. Això enllaça amb el model de consulta: l'orientador actua com a consultor, assessor i formador de formadors.
- b) Pel que fa a la planificació; els programes persegueixen aconseguir els objectius educatius de centre o de l'aula, els quals es basen i entronquen a la vegada amb els plantejaments de la institució.
- c) Els recursos en la intervenció per programes són en realitat tots el del centre educatiu i del seu entorn immediat: el currículum, la metodologia, els equipaments, els distints professionals, etc.
- d) Els programes són processos d'acció integrats en major o menor grau en el currículum general ordinari o faciliten aquesta opció.
- e) Respecte a l'equip docent, un programa permet i afavoreix la cooperació, l'intercanvi i el treball en equip, com també la millora progressiva del mateix ja que aquest equip i cada un dels seus integrants coneixen i saben posar en pràctica els programes d'orientació.
- f) L'avaluació d'aquest tipus d'intervenció té una finalitat essencialment formativa, de millora contínua dels processos i productes educatius, per la qual cosa afavoreix el desenvolupament.
- g) El paper dels discents és actiu, en la major part dels casos aquests són coneixedors de les necessitats i de les potencialitats i dels beneficis que el seu desenvolupament, comporta, per la qual cosa són part activa en el mateix.

- h) El tipus d'intervenció més freqüent sol ser sobre dèficits o necessitats immediates, però hauria de ser una intervenció preventiva, grupal, proactiva i/o intervenció orientadora de desenvolupament.
- i) La institució és un element dinàmic en evolució. La intervenció per programes, a través del treball en equip i la reflexió sobre la pròpia pràctica genera processos de reforma, canvi i innovació en la pròpia institució educativa.
- j) La col·laboració és fa possible en el moment en què els processos de diagnòstic, posada en pràctica i avaluació són clars, transparents i compartits per la comunitat educativa.

Álvarez González (1995, 322), per la seva part, assenyala com aspectes diferencials de la intervenció per programes:

- El programa es desenvolupa en funció de les necessitats del centre o d'una institució o organització.
- Permet una més fàcil interacció currículum-orientació o bé establir un currículum propi.
- Se centra en les necessitats del grup classe o d'un col·lectiu. La unitat bàsica d'intervenció és l'aula o el grup.
- L'individu és considerat com un agent actiu del seu propi procés d'orientació.
- Actuació sobre el context amb un caràcter més preventiu i de desenvolupament que terapèutic.
- Implicació de tots els agents educatius i comunitaris, el tutor és l'orientador i necessita la col·laboració d'un especialista.
- S'estructura per objectius al llarg d'un contínuum temporal i permet un seguiment i avaluació del que s'ha realitzat.
- Col·laboració d'altres professionals, organismes i/o subjectes d'un grup.

Alonso Tapia (1997, 365), per la seva part, considera convenient o desitjable que un programa d'orientació satisfaci les característiques següents:

1. Implicar els membres de la comunitat educativa.
2. Partir de la consciència de la necessitat de canvi.
3. Començar amb una anàlisi sistemàtica de necessitats.
4. Recolzar-se en un model teòric sòlid.
5. Incloure un pla d'avaluació de la seva efectivitat.
6. Incloure un pla d'avaluació de la seva aplicació.
7. Assumir la necessitat d'una fase d'ajustament.

Característiques i tendències de la intervenció per programes

La tendència actual s'adreça cap als programes de tipus comprensiu, els quals inclouen les diverses àrees -carrera, aprenentatge, diversitat, prevenció, desenvolupament- en un tot interrelacionat (Bisquerra, 1998).

En ocasions, aquests programes apareixen integrats en un programa més general del centre (sistemes de programes integrats).

En una coneguda revisió sobre programes comprensius en l'àmbit anglosaxó, Borders i Drury (1992, 448), després d'analitzar els principis que els inspiren, els components que els integren i el paper o rol que desenvolupa l'orientador en ells, estableixen els principis que haurien de fonamentar un programa comprensiu d'orientació:

- a) Independent: la intervenció orientadora ha d'estar emmarcada en un programa comprensiu i no difuminada en un conjunt de serveis. S'han de garantir la comprensivitat, intencionalitat i seqüencialitat de les actuacions i el seu currículum s'ha de fonamentar en els principis que regeixen el conjunt del plantejament educatiu en el context geogràfic de referència.
- b) Integrat: el programa ha de ser tant una part integral com un component independent del programa educatiu total, constituint-se en un element central i no perifèric al procés d'ensenyament-aprenentatge en l'escola. S'ha de produir una infusió del programa en les àrees del currículum.
- c) Evolutiu: aquest principi es fonamenta, segons Borders i Drury en les teories del desenvolupament humà (piagetina, psicodinàmica, psicosocial, moral o cognitivossocial). Els programes d'orientació es dissenyen per ajudar els alumnes a afrontar les tasques que la seva etapa evolutiva exigeix en el seu desenvolupament educatiu, personal, social i de la carrera.
- d) Equitatiu: els programes s'han d'adreçar a tot l'alumnat, no sols als que presenten algun tipus de problema, serveixen equitativament a tots els estudiants, més enllà de la simple igualtat, per la qual cosa han de tenir en compte les peculiaritats diferencials de la població destinatària. Prevenció i atenció a la diversitat són, per tant, observats en el programa.

Des del meu punt de vista, el currículum és el marc des del qual té sentit dissenyar els programes d'intervenció, el marc en el qual es concreten els objectius de l'acció educativa i orientadora i per tant ha de constituir la referència fonamental en el disseny de programes.

Consideracions envers el disseny, desenvolupament i avaluació de programes

Per a Rodríguez Espinar (1993) la planificació i el disseny de programes ha de contemplar tres nivells de concreció:

a) En el primer nivell, que denomina dimensió de política educativa/gestió de la informació, s'han de prendre en consideració els condicionants legislatius, a partir dels quals les diferents administracions educatives organitzen els serveis d'orientació i els plans d'actuació i, d'altra banda, les directrius que es deriven de les decisions reflectides en el projecte educatiu de centre, document en el qual es marquen les prioritats educatives del centre.

En aquest nivell es procedeix a l'establiment de metes generals i fonaments i a la justificació del programa. Les decisions són competència de l'administració educativa, del consell escolar, claustre i de l'equip directiu.

b) En un segon nivell, situa el disseny del programa en el qual es procedeix a la valoració de les necessitats i anàlisi del context; a establir les finalitats mitjançant objectius generals i específics que es pretén que assoleixin els destinataris dels programa, com també l'estructura i seqüenciació d'aquests; els continguts o nuclis temàtics a que es refereixen; els destinataris (individus o grup); les estratègies metodològiques; els recursos; la temporització; i la despesa que se'n deriva de l'aplicació del programa.

Les decisions en aquest nivell correspondrien a l'orientador o als professionals responsables de l'orientació en el centre (orientador, departament d'orientació, equip de tutors...).

c) Finalment, en el tercer nivell es procedeix a concretar *les sessions d'orientació*. En aquest nivell els objectius fixats en el nivell anterior són els que guien el desenvolupament de les activitats. Els objectius específics, terminals o operatius es tradueixen en els coneixements, habilitats i tècniques que els destinataris han d'assolir com efecte de la participació en el programa, s'especifiquen els continguts sobre els que treballaran els destinataris del programa en les distintes activitats, la metodologia que es farà servir en cada una de les sessions i els recursos necessaris per al seu desenvolupament, la temporització prevista pel conjunt de sessions i el pressupost que es precisa.

Les decisions en aquest nivell correspondrien a l'orientador o professionals responsables directes de l'orientació en el centre (orientador, departament d'orientació...) i de les persones que executaran el programa.

En la taula següent es mostra de forma esquemàtica el que s'acaba d'explicar.

Taula 1.9. Nivells de concreció en la planificació i disseny de programes (Rodríguez Espinar, 1993, 248).

	Finalitat	Continguts	Destinataris	Metodologia	Recursos	Durada	Costos
NIVELL 1	Metes generals Justificació Fonamentació	Àrees generals	Nombre de persones Característiques generals	Activitats per serveis o programes	Previsió de personal	Terminis	Finançament Pressupost general.
NIVELL 2	Especificació d'objectius: competències Seqüenciació per nivells/edats	Nuclis temàtics	Extensió per nivells i escolaritat i cursos	Selecció d'estratègies generals	Personal implicat en l'execució	Calendari Nombre total d'hores i distribució d'activitats	Despeses de personal i materials
NIVELL 3	Coneixements Habilitats Actituds	Especificats per sessions	Característiques dels subjectes particulars sobre els quals es realitzarà la intervenció	Tècniques específiques per a cada activitat i sessió	Persona encarregada de la sessió	Divisió del temps de l'activitat en cada sessió	Ajustament del pressupost establert en el nivell 2

Fruit de la revisió de la literatura sobre el tema, comprovam que la major part dels autors consideren que en la intervenció per programes se succeeixen una sèrie de fases, que van des d'una anàlisi del context i detecció de necessitats fins a l'avaluació del programa.

A continuació, es presenten de forma esquemàtica, les fases en què trobam major coincidència o acord:

1. Fase d'anàlisi del context:

- Anàlisi de les característiques del centre o lloc on es pensa intervenir.
- Referència als subjectes destinataris del programa i agents implicats.
- Identificar les necessitats del context que originaran la intervenció.

2. Fase de planificació:

- Establir les àrees d'actuació del programa.
- Identificació de possibles agents d'intervenció.
- Selecció d'un marc teòric que fonamenti la intervenció.
- Explicitació de les metes del programa.

- Determinació del que s'espera aconseguir, que aprenguin, facin alumnes i/o altres.
- Realitzar l'avaluació inicial.
- Establir prioritats.

3. Fase de disseny del programa:

- Especificar els objectius.
- Planificar activitats.
- Seleccionar les estratègies d'intervenció.
- Avaluar els recursos existents (humans i materials).
- Seleccionar i organitzar els recursos disponibles.
- Desenvolupar nous recursos.
- Aconseguir la implicació dels qui participen en el seu desenvolupament.
- Establir un programa de formació per als implicats en el desenvolupament.

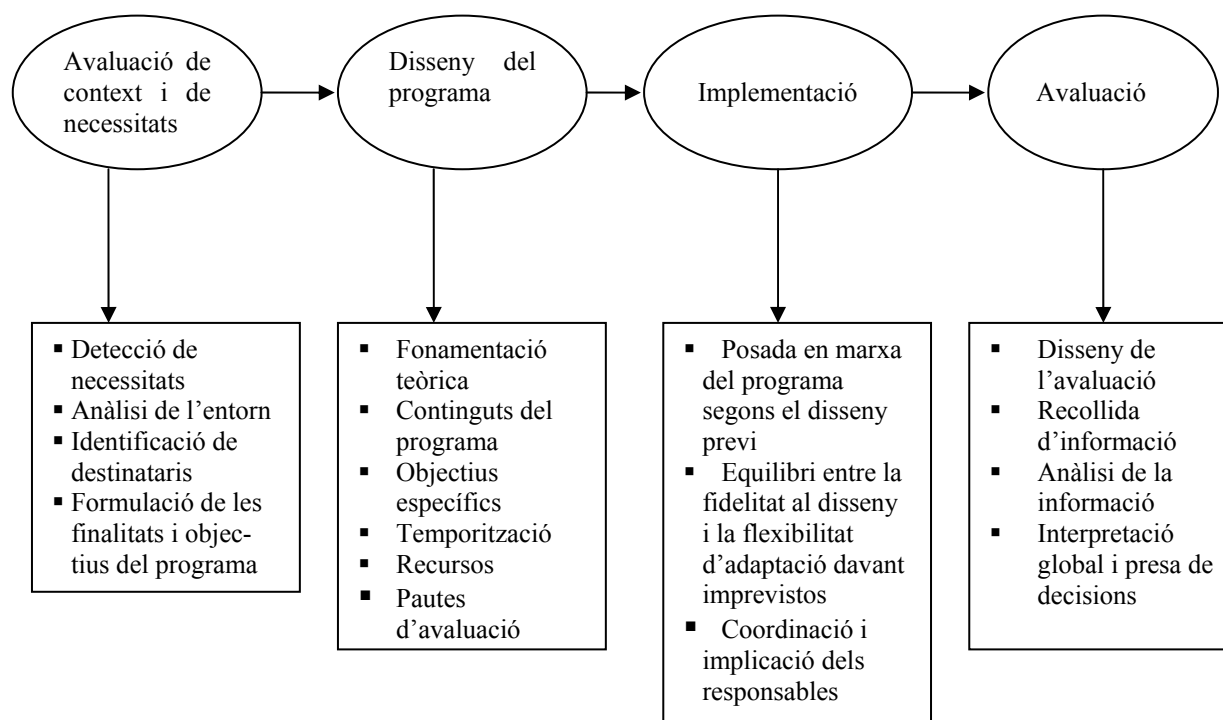
4. Fase d'aplicació o execució del programa:

- Determinar la temporització en què es realitzaran les actuacions.
- Especificar les funcions en termes d'accions a executar.
- Realitzar el seguiment de les activitats (tant en serveis directes com indirectes).
- Disposar la logística necessària.
- Articular les relacions públiques necessàries.

5. Fase d'avaluació del programa:

- Plantejar les qüestions sobre les quals volem obtenir informació.
- Efectuar el disseny d'avaluació.
- Concretar i elaborar instruments i estratègies d'avaluació.
- Decidir els moments de presa de decisions al llarg del programa, arran dels resultats que ens proporciona l'avaluació contínua del programa.
- Concretar les tècniques d'anàlisi de les dades que ens subministra l'avaluació.
- Comunicar els resultats de l'avaluació: destinataris, moment, procediment i forma de comunicació.

Pérez i Escoda (1996), per la seva part, esquematitzen el procés d'elaboració de programes en el gràfic que es mostra a continuació:

Figura 1.4. Fases implicades en el procés d'elaboració de programes (Pérez i Escoda, 1996, 64).

En aquest procés, una anàlisi sistemàtica de necessitats es justifica per 3 raons (Sanz Oro, 1990; Alonso Tapia, 1997): en primer lloc, per fonamentar adequadament la selecció dels objectius entorn dels quals articular el programa; en segon lloc, per aconseguir que els distints membres de la comunitat educativa s'impliquin des del començament i; en darrer lloc, per implicar els que hagin de donar suport a la posada en marxa de programes mitjançant la dotació de recursos.

Un programa d'orientació, per tant, s'ha de basar en una prèvia avaluació de necessitats, ha de garantir el coneixement previ de les metes i objectius del mateix per part de tots els agents que han de participar en el seu desenvolupament. Els objectius del programa han de ser específics, realistes i avaluables.

Alguns procediments per a l'avaluació del context i de les necessitats apuntats per Pérez i Escoda (1996) són: l'observació de la realitat, l'aplicació de qüestionaris o tècniques similars a diverses audiències destinataris, experts), la realització d'entrevistes i debats amb els afectats, consultes amb tècnics i experts, inferència procedent d'analitzar el contingut de documentació i informes previs, com també la revisió i valoració de programes o intervencions anteriors.

Pel que fa a les qüestions i referents en el disseny d'un programa, consideren els següents:

Taula 1.10. Qüestions i referents en el disseny d'un programa (Pérez i Escoda, 1996, 67).

<i>Per què?</i> - Sentit del programa (necessitats avaluades)
<i>Sobre què?</i> – Fonamentació teòrica: àrees d'intervenció
<i>On es pretén arribar?</i> – Objectius específics
<i>Qui?</i> – Recursos humans
<i>A qui?</i> – Destinataris
<i>On?</i> – Context
<i>Com?</i> – Estratègies
<i>Quan?</i> – Temporalitat
<i>Amb què?</i> – Recursos, infraestructures
<i>Quant?</i> – costos

Finalment, en el procés d'avaluació del programa estableixen 4 fases:

1. Elaboració del pla d'actuació: propòsit, audiències, responsables, continguts, moments i referents.
2. Instrumentació i recollida de la informació: selecció i construcció d'instruments, aplicació de les tècniques de recollida de dades.
3. Anàlisi i valoració de la informació: organització, processament, conclusions, judicis de valor.
4. Presentació dels resultats: elaboració d'informes per a les audiències encarregades de la presa de decisions.

Alonso Tapia (1997) fa una aportació interessant, plantejant un seguit de qüestions que guien les diferents etapes i tasques en la planificació i realització de programes. Aquestes es mostren en la taula 1.11.

Avaluació del programa

Pel que fa a l'avaluació de programes, trobam moltes i variades propostes i una ampla literatura sobre el tema.

L'avaluació de programes, per a Pérez Juste (1992, 49), constitueix un “procés sistemàtic, dissenyat intencional i tècnicament, de recollida d'informació rigorosa (valuosa, vàlida i fiable), orientat a valorar la qualitat i els assoliments del programa com a base per a la posterior presa de decisions de millora, tant del programa com del personal implicat, i de manera indirecta, del cos social en la que es troba immers”.

Taula 1.11. Planificació i realització de programes (Alonso Tapia, 1997, 378-379).

QÜESTIONS	IMPLICACIONS
Punt de partida: definició de les metes a aconseguir amb la major concreció i claredat possible	
1. Quins subjectes participaran en el programa?	Definir les característiques que fan rellevant la participació en el programa.
2. Quants de subjectes participaran?	Determinar els subjectes a atendre. La xifra té implicacions tant econòmiques com organitzatives.
3. Qui seran els que l'aplicaran?	Determinar els recursos humans de què es disposa i les necessitats de personal.
4. Quines necessitats de formació tenen les persones que l'han d'aplicar?	Cercar recursos personals, materials i econòmics per a la formació del professorat.
5. Quines condicions ha de tenir el pla de formació?	Definir i assegurar determinades característiques perquè sigui efectiva.
6. En que consistirà el programa?	Determinar les característiques de l'entrenament: que s'ensenyarà, com s'ensenyarà, durant quant de temps, amb quins recursos, etc.
7. Per què aquest programa i no un d'altre?	Implica considerar els avantatges i inconvenients de distintes alternatives d'actuació, cas d'haver-n'hi més d'una.
8. Quines persones es requereixen per gestionar el programa?	Pot requerir-se personal addicional per a la gestió.
9. Quin finançament es precisa?	Es deriva dels punts 2 al 5.
10. Com aconseguir el finançament?	Fonamental perquè el programa sigui viable.
11. On, quan i durant quant de temps s'aplicarà el programa ?	La temporització i durada del programa han de resultar adequats per produir els canvis desitjats.
12. Com garantir que el programa s'aplica segons el pla previst?	Incentivar adequadament als que l'han d'aplicar.
13. Com valorar de forma precisa tant el desenvolupament del programa com l'impacte?	El disseny del procés a seguir per valorar el programa ha de constituir un element essencial del procés de planificació.

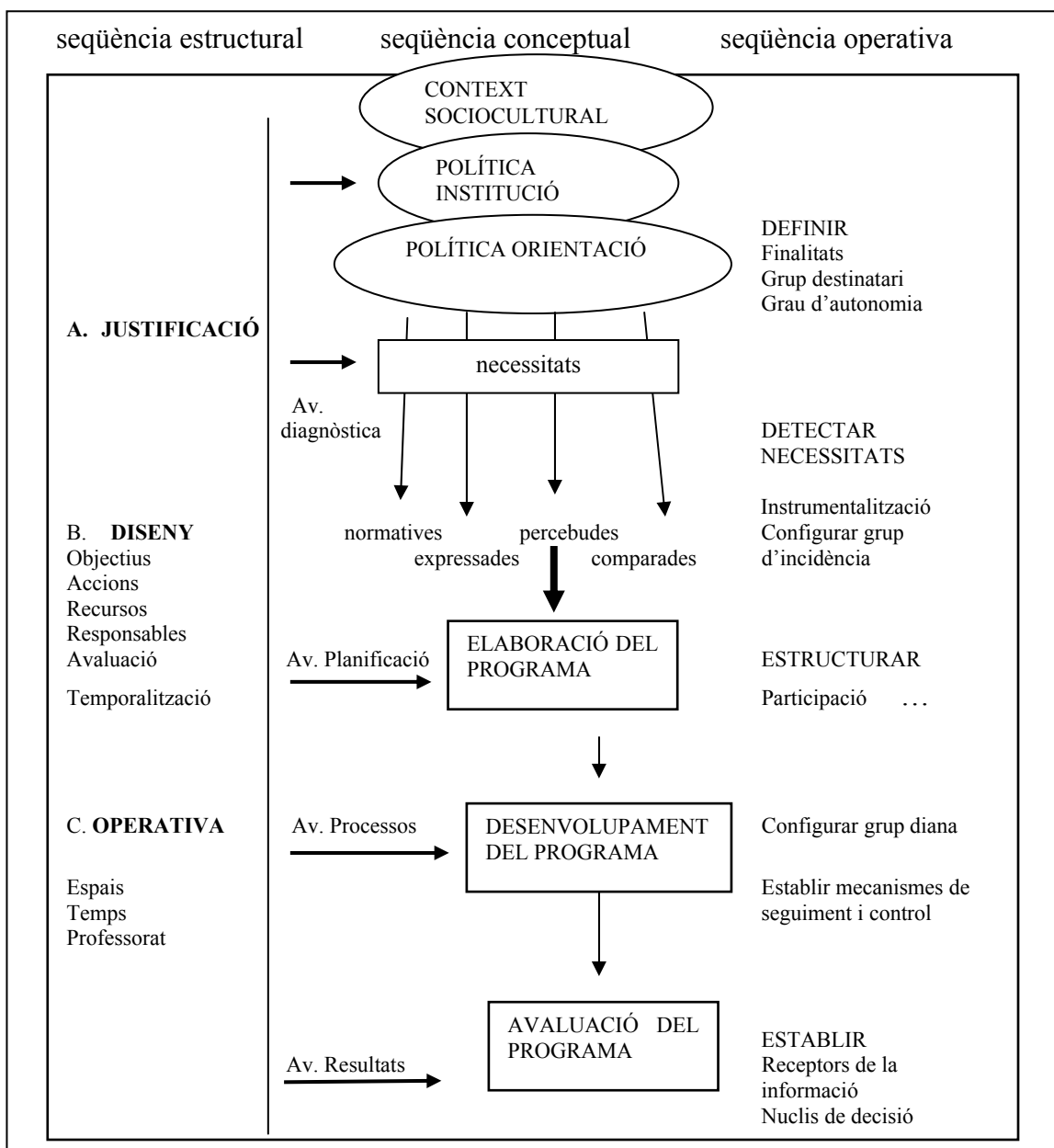
Sanz Oro (1990) destaca la necessitat de l'avaluació com un component imprescindible en el disseny de tot programa que possibilita comprovar si l'orientació està donant satisfacció a les necessitats dels estudiants, millorar el programa i prendre decisions raonades sobre el mateix.

Weis (1991, 16), per la seva part, assenyala tres finalitats inherents a la investigació avaluativa:

- a. Mesurar els efectes d'un programa (resultats).
- b. Establir comparacions amb les metes establertes.
- c. Contribuir a la presa de decisions sobre el programa per millorar la programació futura.

Gairín (1993) entén l'avaluació de programes com “el procés sistemàtic de recollida i anàlisi d'informació fiable i vàlida adreçada a prendre decisions que optimitzin el seu funcionament” i proposa la seqüència conceptual següent en l'avaluació de programes.

Figura 1.5. Seqüències conceptual, estructural i operativa de l'elaboració de programes d'orientació (adaptat de Gairín, 1993).



El procés d'avaluació, és un procés continu que interacciona amb totes les fases del programa, des del seu començament fins la seva finalització.

Com assenyala Municio (1991), l'amplitud dels programes i la naturalesa de la informació que es precisa per a la presa de decisions determina en la pràctica la focalització de l'atenció en segments determinats. Objecte i moment permeten així

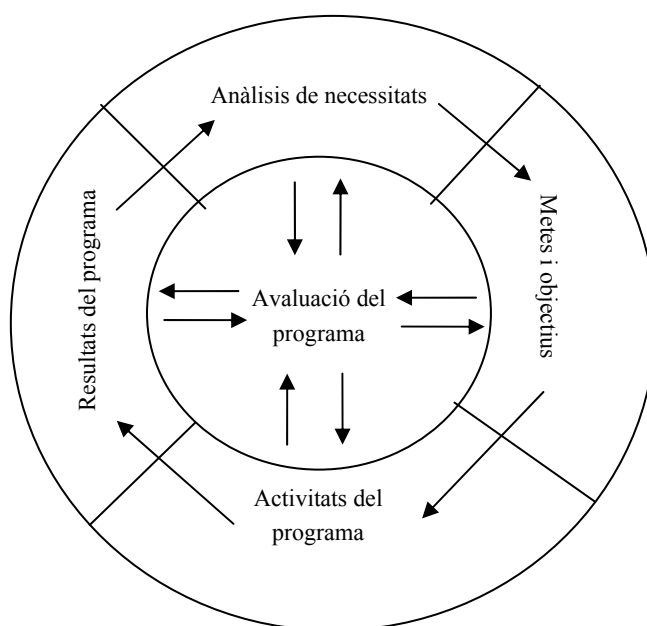
delimitar diferents tipologies d'avaluació que precisaran d'instruments, protagonistes, fonts d'informació, metodologies i anàlisis diferents.

Taula 1.12. Avaluació de les diferents fases del programa (Municio, 1991, 6).

Segment del programa	Tipus d'avaluació	Factors que valoren
Definició	- Avaluació de necessitats	Qualitat de la definició i acord amb les necessitats i problemes dels usuaris i la viabilitat de realització.
Disseny	- Avaluació de l'estratègia	Qualitat del disseny en funció de l'estratègia seleccionada, la coherència de la seqüència d'actuació i els seus components, i l'existència de tots els elements que permeten el control de la seva execució i els seus efectes posteriors.
Execució	- Avaluació de la realització - Avaluació del procés - Avaluació de la gestió	Qualitat de l'execució d'acord amb el disseny i la capacitat de reacció de l'equip gestor davant la incertesa de les situacions no controlables.
Efectes	- Avaluació de productes - Avaluació de resultats - Avaluació d'impactes	Qualitat dels efectes directes i indirectes en forma de productes del programa, de resultats socials i d'efectes per relacionar-ne causes indirectes.
Fora del programa	- Avaluació dels efectes de l'avaluació i metaavaluació de programes	Efectes de l'existència d'una acció avaluadora. Qualitat del programa d'avaluació.

A la figura següent, es representen les interaccions que tenen lloc entre les diferents fases de disseny, aplicació i avaluació de programes.

Figura 1.6. L'avaluació com a nucli del programa (Sanz Oro, 1990, 65).

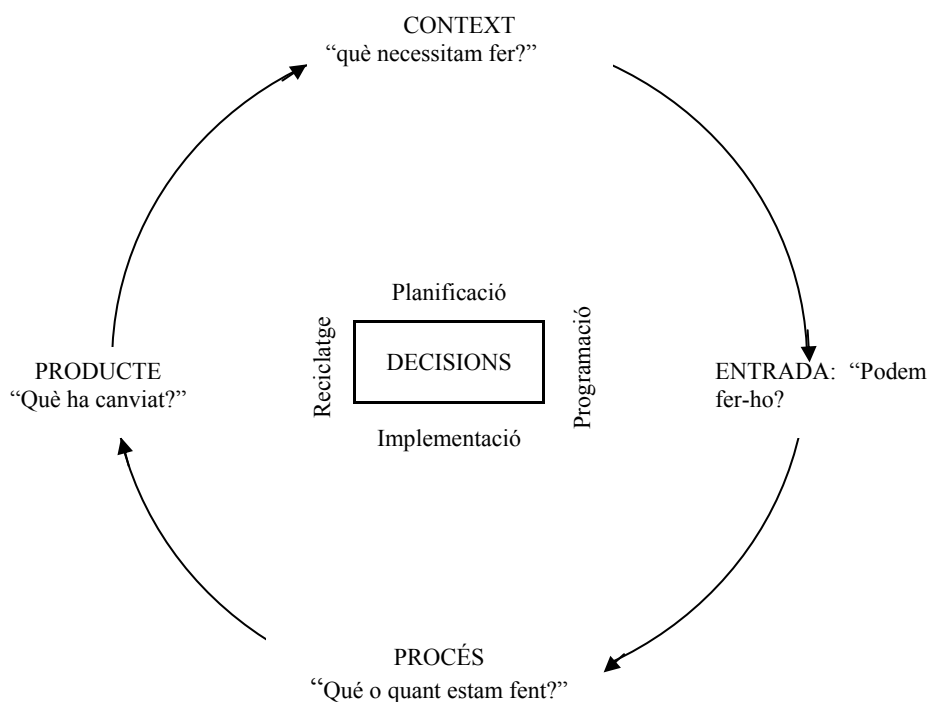


L'avaluació d'un programa no s'ha d'entendre com un recompte de les actuacions dutes a terme ni limitar-se a avaluar els resultats una vegada finalitzat aquest. L'avaluació s'ha d'entendre com un procés continu que afecta totes les fases de disseny i desenvolupament del programa.

En el camp específic de l'orientació educativa existeixen diversos models que s'han concebut per avaluar programes.

Un dels més coneguts és el model CIPP (context, input o entrada, procés, producte) de Stufflebeam, el qual constitueix un enfocament estructurat que proporciona informació referent a tots els trets importants del programa però, encara que molts autors li han prestat atenció, pocs l'han aplicat amb la seva totalitat en avaluar programes.

Figura 1.7. Model d'avaluació CIPP (Sanz Oro, 1990,122).



A continuació es presenten en el quadre següent, de forma sintètica, els objectius, mètode i les decisions a prendre en el procés de canvi per a cada una de les diferents fases en el procés d'avaluació segons el model CIPP proposat per aquest autor.

Taula 1.13. Objectius, mètode i decisions en el model CIPP (Stufflebeam, 1987, 194-195).

	AVALUACIÓ DEL CONTEXT	AVALUACIÓ D'ENTRADA	AVALUACIÓ DEL PROCÉS	AVALUACIÓ DEL PRODUCTE
OBJECTIU	Definir el context institucional, identificar la població objecte de l'estudi i valorar les seves necessitats, diagnosticar els problemes que hi ha subjacents en les necessitats i jutjar si els programes proposats són prou coherents amb les necessitats valorades.	Identificar i valorar la capacitat del sistema, les estratègies del programa, les alternatives, la planificació de procediments per portar a terme les estratègies, els pressupostos i els programes.	Identificar o pronosticar, durant el procés, els defectes de la planificació del procediment o de la seva realització, proporcionar informació per a les decisions preprogramades i descriure i jutjar les activitats i els aspectes de procediment.	Recopilar descripcions i judicis sobre els resultats i relacionar-los amb els objectius i la informació proporcionada pel context, per l'entrada de dades i pel procés, i interpretar-ne el valor i el mèrit.
MÈTODE	Utilització de mètodes com l'anàlisi de sistemes, la inspecció, la revisió de documents, les audicions, les entrevistes, els tests de diagnòstic i la tècnica Delphi.	Inventariar i analitzar els recursos humans i materials disponibles, les estratègies de solució i les estratègies de procediment referides a la seva aplicabilitat, viabilitat i economia. I utilitzar mètodes com la recerca bibliogràfica, les visites a programes exemplars, els grups assessors i assaigs pilot.	Controlar les limitacions potencials del procediment i romandre alerta davant les que no s'esperaven, mitjançant l'obtenció d'informació específica de les decisions programades, la descripció del procés real, la contínua interacció amb el personal del projecte i l'observació de les seves activitats.	Definir operacionalment i valorar els criteris dels resultats mitjançant la recopilació del judicis dels clients i la realització d'anàlisis qualitatives i quantitatives.
RELACIÓ AMB LA PRESA DE DECISIONS EN EL PROCÉS DE CANVI	Decidir el marc que ha de ser abastat, els objectius relacionats amb la satisfacció de les necessitats o la utilització de les oportunitats i els objectius relacionats amb la solució dels problemes, per exemple, la planificació de canvis necessaris. I proporcionar una base per jutjar els resultats.	Seleccionar els recursos de suport, les estratègies de solució i les planificacions de procediments; és a dir, estructurar les activitats de canvi i proporcionar una base per jutjar la realització.	Portar a terme i perfeccionar la planificació i els procediments del programa, és a dir, efectuar un control del procés. I proporcionar un esbós del procés real per utilitzar-lo més tard en la interpretació dels resultats.	Decidir la continuació, la finalització, la modificació o la readaptació de l'activitat del canvi. I presentar un informe clar dels efectes (els desitjats i els no desitjats, els positius i els negatius).

El model d'Atkinson, Furlong i Janoff (1979), difós al nostre país en les obres de Sanz Oro (1990) i per Rodríguez Espinar (1993), s'interessa tant per les accions que du a terme l'orientador (avaluació transaccional o de procés) com pels efectes que produeix la seva tasca (avaluació de productes). Aquestes dades poden ser obtingudes mitjançant informació quantitativa o qualitativa descriptiva.

Interrelacionant aquests dos tipus d'avaluació i les dues fonts d'informació obtenim quatre tipus de categories de dades (taula 1.14.):

Taula 1.14. Interacció entre accions que du a terme l'orientador i els efectes que produeix (Atkinson, Furlong i Janoff, 1979, 224).

		informació qualitativa				
Avaluació transaccional/procés (Activitats)	CATEGORIA I: Dades qualitatives-transaccionals Quina informació descriptiva pot ser aportada per fonamentar allò que fa l'orientador?	CATEGORIA II: Dades qualitatives-producte Quina informació descriptiva pot ser aportada per establir els efectes de la intervenció orientadora?				
	CATEGORIA III: Dades quantitatives- transaccionals Quina informació quantitativa pot ser aportada per fonamentar allò que fa l'orientador?	CATEGORIA IV: Dades quantitatives-producte Quina informació quantitativa pot ser aportada per establir els efectes de la intervenció orientadora?				
		informació quantitativa				
				Avaluació de producte (efectes)		

Les dades de la categoria I ens aporten informació de caràcter descriptiu que ens fonamenta, amb un basament teòric, filosòfic o legal, les activitats que du a terme l'orientador. Indica el valor de les activitats seleccionades.

Les dades de la categoria II ens aporten informació de caràcter descriptiu sobre l'efectivitat de les activitats d'orientació a través d'una autoavaluació, estudis descriptius, qüestionaris, etc. Indica el valor dels resultats de l'orientació.

Les dades de la categoria III ens informen sobre les activitats de l'orientador mitjançant estudis sobre anàlisi de necessitats, anàlisi de temps-cost, anàlisi de temps. Informa de la freqüència de les activitats del programa.

Finalment, les dades de la categoria IV ens proporcionen informació de tipus numèric sobre els resultats obtinguts amb el programa, recorrent a metodologies experimentals o quasi-experimentals. Informa sobre la freqüència dels resultats o bé sobre la mesura en què un programa ha produït uns efectes determinats.

Encara que el model presenta una ampla gamma de dades i que permet una comprensió qualitativa i descriptiva que facilita la participació de tots els elements personals que intervenen en el programa (orientador/s, professors, estudiants, famílies o directius), Jiménez (1997c) opina que acaba inclinant-se més cap a la quarta categoria, en insistir més en l'obtenció de dades numèriques que mesurin l'efectivitat en l'assoliment de metes i objectius, mitjançant escales d'assoliment de metes.

El model de Lombana (ob. cit a Moreno, Delgado i Sanz Oro, 1996) respon fonamentalment als principis de *l'accountability evaluation* i parteix de la premissa que en l'orientació hem de distingir dos tipus igualment importants d'objectius: els objectius del client (estudiant) i els objectius del programa (institucional).

Mentre que els primers es dedueixen d'una anàlisi de necessitats prèvia i poden canviar en la mesura que també canvien les necessitats, els objectius del programa són estàtics segons si representen metes institucionals fixades per la llei o per la política educativa seguida per una determinada administració. D'altra banda, els objectius del client se centren en allò que s'espera que aconseguixi l'alumne o d'altres clients (pares, professors) amb el programa mentre que els objectius del programa se centren en l'orientador (o persones implicades), en les actuacions que desenvoluparà perquè el programa tenguí èxit.

En l'avaluació es fan servir dos tipus de procediments, l'avaluació empírica, que ens permet conèixer si un determinat objectiu ha estat assolit o no i l'avaluació valorativa que ens permet esbrinar com altres interpreten els esforços duts a terme per l'orientador.

Combinant ambdós tipus d'objectius, del client i del programa, i ambdós tipus de dades, empíriques o valoratives, obtenim quatre categories:

Taula 1.15. Interacció entre els distints objectius i tipus de dades en el model de Lombana (Moreno, Delgado i Sanz Oro, 1996, 391).

<p>CATEGORIA I: L'orientador va assolir la tasca identificada en l'objectiu?</p>	<p>CATEGORIA II: Els estudiants (o d'altres clients) canviaren la seva conducta com a resultat dels esforços de l'orientador).</p>
<p>CATEGORIA III: Com perceben els altres l'efectivitat de l'orientador?</p>	<p>CATEGORIA IV: Com perceben els altres l'efectivitat dels canvis de conducta de l'estudiant (o altre client).</p>

Una vegada examinats aquests models podem concloure, que com esquema pràctic a l'hora d'avaluar un programa s'han de considerar els moments o fases següents:

1. Avaluació inicial, de context -necessitats-
2. Avaluació del disseny
- 3.. Avaluació del procés
4. Avaluació del producte

Una interessant proposta és la presentada per Hernández i Martínez (1996), una representació gràfica de la qual, es presenta a continuació.

Taula 1.16. Proposta metodològica per avaluar programes d'orientació educativa (Hernández i Martínez, 1996)¹⁰.

FASES	ASPECTES	QÜESTIONS
1. SUPOSATS TEÒRICS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalitat ➤ Meta/propòsit ➤ Receptors ➤ Tipus d'informació ➤ Avaluadors ➤ Utilitat 	Per a què i per a qui avaluam?
2. VIABILITAT	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualitat formal i intrínseca del programa ➤ Adaptació/adequació al context ➤ Acceptació 	Quin programa avaluarem? És un programa per aquest context?
3. VALIDACIÓ O AVALUABILITAT	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dimensions d'avaluació ➤ Criteris d'avaluació 	És un programa avaluable?
4. AVALUACIÓ DE PROCÉS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació de la implementació ➤ Avaluació del desenvolupament 	S'ha dut a la pràctica tal i com es va dissenyar? Com ha estat la posada en marxa?
5. AVALUACIÓ DE L'EFICÀCIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació de resultats ➤ Avaluació global 	Quins són els resultats finals? S'han assolit els objectius?. Per què?
6. INFORME	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dades d'identificació ➤ Finalitat i propòsit ➤ Destinataris ➤ Tipus i procés d'avaluació ➤ Resultats: validació implementació desenvolupament producte ➤ Conclusions/ recomanacions 	

¹⁰ Trobat a la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, num 2-1: (http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm) en data 15 de juny de 2003.

Rol de l'orientador en el model de programes

La intervenció per programes sorgeix de la seva total integració i col·laboració amb la institució educativa, partint de necessitats i competències de les quals sorgeixen les propostes d'intervenció. Això enllaça amb el model de consulta, en el qual l'orientador actua com a consultor, assessor i formador de formadors (Montané i Martínez, 1994).

La relació entre l'orientador i el professorat ha de deixar de ser asimètrica i de superioritat jeràrquica per desenvolupar-se de forma simètrica i democràtica. Es tracta d'una feina conjunta, on existeix una complementarietat de funcions, encara que això no lleva que hagi de ser diferenciada.

En concret, el paper de l'orientador és el de coordinador i dinamitzador del programa. Això implica que ha de procurar que es donin les condicions organitzatives adequades, l'existència de recursos, procurar la disponibilitat dels qui s'hi han d'implicar i motivar-los per participar, assegurar-se que tothom coneix els objectius i la metodologia que s'emprarà així com la responsabilitat que pertoca a cadascun i estimular el treball en equip. És imprescindible també realitzar el seguiment del programa per tenir cura de la seva correcta aplicació i avaluar les intervencions dutes a terme.

Pel que fa a la dinàmica de treball, l'orientador farà tot el possible per tal que totes les persones integrants tinguin accés adequat a la participació i presa de decisions.

1. L'orientador ha de ser directament responsable, encara que cerqui la col·laboració amb altres agents educatius (professors, directius, pares...), del disseny, desenvolupament i avaluació del programa. Les funcions que desenvoluparà variaran en funció de la forma d'integració del programa en el currículum.
2. L'orientador ha de coordinar i gestionar les distintes activitats del programa i regular aquells esdeveniments extracurriculars (per exemple, visites a centres de treball...).
3. Malgrat l'orientador es mogui en el model preventiu, haurà d'assumir algunes funcions que impliquen la intervenció individual amb funcions terapèutiques o remeials no greus. Els casos greus que impliquin una intervenció de llarga durada són generalment derivats a altres professionals o especialistes fora del centre escolar (això suposa que persisteixen activitats pròpies del *counseling*).
4. Finalment, de forma compatible amb les tasques anteriors, l'orientador pot realitzar tasques de consulta o assessorament (Borders i Drury, 1992), que impliquen una intervenció indirecta entre l'orientador i l'alumnat.

Per finalitzar, s'apunten les competències que segons la NCDA (*National Career Development Association*, 1992, 378-386) s'han d'exigir als professionals en l'àrea d'intervenció "implementació i direcció de programes", en el camp de l'orientació:

- Coneixement de dissenys d'elaboració de programes.
- Coneixement sobre avaluació de necessitats, tècniques i pràctiques.
- Coneixement sobre teories organitzatives i de lideratge.
- Coneixement sobre les barreres de l'entorn que poden afectar la implementació del programa.
- Habilitat per executar el programa amb individus i grups de població específics.
- Coneixement sobre programes d'informació sobre la carrera en suport informàtic.
- Habilitat per planificar, organitzar i dirigir centres de recursos.
- Relacions públiques.

CAPÍTOL II

ELS REFERENTS NORMATIUS

2.1. PRECEDENTS DE L'ACTUAL SISTEMA D'OIP

2.1.1. ELS PRIMERS INTENTS

Deixant de banda algunes iniciatives aïllades com el Laboratori de Pedagogia Experimental del Museu Pedagògic Nacional o els Instituts d'Orientació Professional de Barcelona i de Madrid, que no varen tenir repercussió en àmbits escolars, és en la segona meitat del segle XX quan les funcions relacionades amb l'orientació foren assumides per diferents institucions o serveis com els gabinets psicotècnics, serveis d'orientació professional a ensenyaments mitjans, gabinets de pedagogia i psicotècnia a les universitats laborals o els serveis d'orientació escolar als instituts d'ensenyaments mitjans i escoles oficials de mestratge i aprenentatge industrial.

La composició i la qualificació professional exigida per formar part d'aquests serveis ha estat molt variada, com també la seva incidència en els centres educatius. De fet molts projectes no passaren de la normativa que els creava.

Les primeres intervencions de psicòlegs professionals a l'escola en els anys 60 tenen lloc de forma ocasional i des de l'exterior: es tracta de gabinets privats, de vegades serveis hospitalaris o consultoris psicològics, que ofereixen actuacions puntuals sense continuïtat (Maruny i Curtó, 1989).

Aquestes formes d'intervenció externes, segons els autors esmentats, tenien una incidència ocasional en la vida escolar quotidiana i es realitzaven amb una escassa o nul·la implicació per part dels claustres de professors.

Amb tot, com indiquen Fossati i Benavent (1996, 59), als centres educatius, no s'arribaria a consolidar una estructura de l'orientació en els centres educatius fins l'arribada de *la Llei general d'educació de 1970*: “En la pràctica, els serveis d'orientació dels instituts, mai no van arribar a funcionar, llevat d'honroses excepcions i en els centres emblemàtics del sistema públic de l'ensenyament mitjà. Una marxa molt distinta es va donar en els serveis d'orientació dels centres privats d'elit”.

A la fi, la promulgació de *la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa -LGE-* (BOE de 6-8-1970) suposà un important punt d'inflexió en la història educativa d'Espanya i el començament d'una etapa en què es comença a dibuixar el posterior marc institucional de l'orientació educativa i la intervenció psicopedagògica.

La LGE (1970) enuncia en varis articles el dret dels alumnes a l'orientació i destaca la funció tutorial com element integrant de la funció docent i reconeix la necessitat de crear serveis d'orientació pedagògica i professional.

Art. 9.4.: L'orientació educativa i professional ha de constituir un servei continuat al llarg de tot el sistema educatiu, ha d'atendre la capacitat, aptitud i vocació dels alumnes i facilitar la seva elecció conscient i responsable.

Art. 11.3.: De cada alumne hi ha d'haver constància escrita, amb caràcter reservat de quantes dades i observacions sobre el seu nivell mental, aptituds i aficions, trets de personalitat, ambient, família, condicions físiques o altres circumstàncies que es considerin pertinents per a la seva educació i orientació.

Art. 11.5. La valoració del rendiment dels centres s'ha de fer fonamentalment en funció de: el rendiment mitjà de l'alumnat en la seva vida acadèmica i professional; la titulació acadèmica del professorat; la relació numèrica alumnes-professor; la disponibilitat i utilització de mitjans i mètodes moderns d'ensenyament; les instal·lacions i activitats docents, culturals i esportives; el nombre i la importància de les matèries facultatives; els serveis d'orientació pedagògica i professional i la formació i experiència de l'equip directiu del centre, com també les relacions d'aquest amb les famílies dels alumnes i amb la comunitat en la qual se situa.

En l'estatut de l'estudiant -títol IV- es reconeix l'orientació educativa i professional com un dret dels estudiants:

Art. 125.2.: A l'orientació educativa i professional al llarg de tota la vida escolar, atenent als problemes personals d'aprenentatge i d'ajuda en les fases terminals per a l'elecció d'estudis i activitats laborals.

Art. 127.: El dret a l'orientació educativa i professional implica:

1. La prestació de serveis d'orientació educativa als alumnes en el moment del seu ingrés en un centre docent, per establir el règim de tutories, que permeti adequar el pla d'estudis a la capacitat, actitud i vocació de cadascun d'ells; així mateix s'ha d'oferir aquesta orientació al terme de cada nivell o cicle per il·lustrar als alumnes sobre les disjuntives que se'ls ofereixen.
2. La prestació de serveis d'orientació professional als alumnes de la segona etapa d'educació general bàsica, batxillerat, formació professional i educació universitària per mitjà d'informació relacionada amb la situació i perspectives de l'ocupació.

L'orientació educativa i vocacional es contempla a totes les etapes educatives, fent especial esment als nivells terminals.

En disposicions complementàries es desenvoluparen els plantejaments de la LGE.

Així, en l'*Ordre, de 2 de desembre de 1970* (BOE de 8-12-1970) i en l'*Ordre de 6 d'agost de 1971* (BOE de 24-8-1971) per les quals s'aproven les orientacions pedagògiques per a l'educació general bàsica, es contempla la necessitat de crear en els centres el departament d'orientació, compost per pedagog-orientador, psicòleg, metge, assistent social i professors tutors actuant coordinadament amb la família i d'altres professors. Entre les funcions que se li assignen hi figuren el diagnòstic psicopedagògic dels alumnes, informació als distints sectors de la comunitat educativa, determinació de les línies d'actuació amb tutors, professors i famílies i formulació del consell orientador.

També en l'*Ordre de 30 de setembre de 1970 per la qual es dicten normes per a la implantació amb caràcter experimental del curs d'orientació universitària per a l'any acadèmic 1970-71* (BOE de 19-10-1970), en el *Decret 1485/1971 pel qual s'implanta amb caràcter general el curs d'orientació universitària -COU-* (BOE de 13-7-1971) i en l'*Ordre de 13 de juliol per la qual es regula el curs d'orientació universitària* (BOE de 29-7-1971) es fa referència al desenvolupament de seminaris d'orientació universitària, a les activitats comunes i a matèries optatives amb la finalitat de contribuir a l'orientació acadèmica i professional, com també a l'avaluació final en la qual el centre havia d'emetre a cada alumne un consell orientador¹¹.

Un altre cop, malgrat la importància inicial que s'havia donat a l'orientació, amb la posada en marxa del curs d'orientació universitària -COU-, la seva significació anà reduint-se d'una manera gradual i, llevat de comptades excepcions, les activitats referides en aquest no es dugueren a terme i el consell orientador es limità a la consignació per escrit de les preferències dels alumnes (López García, 1990).

Un any després, En l'*Ordre de 31 de juliol de 1972, per la qual s'estableixen amb caràcter experimental els serveis d'orientació al COU en els centres estatals i no estatals per al curs acadèmic 1972-73* (BOE de 24-8-1972) s'assenyalen (apartat II, article 3r) les funcions que havien de complir aquest serveis:

- a) Planificar les activitats d'orientació que s'hagin de realitzar en el centre, comptant amb els restants membres de la comunitat educativa.
- b) Seleccionar els camps d'exploració, les proves que hagin de ser utilitzades, els materials d'informació i quants elements es puguin emprar en l'orientació.
- c) Realitzar l'exploració objectiva dels alumnes i elaborar les dades obtingudes per via experimental.

¹¹ L'elaboració del consell d'orientació acadèmica i professional per part de tots els professors del curs, en col·laboració amb el servei d'orientació de l'institut de ciències de l'educació corresponent, havia de realitzar-se en base a les dades psicopedagògiques, els informes del tutor, el rendiment acadèmic i les preferències manifestades per l'alumne.

- d) Recollir, sistematitzar i analitzar les dades que contribueixin a un millor coneixement de l'alumne i del seu ambient.
- e) Tenir constància escrita, amb caràcter reservat, en les oportunes fitxes i registres, de les dades i observacions que sobre el nivell mental, aptituds, interessos, trets de personalitat, ambient, condicions físiques i altres circumstàncies siguin necessàries per a l'orientació de cadascun.
- f) Celebrar entrevistes de caràcter orientador amb els alumnes, famílies i professors, tant per rebre com per oferir informació.
- g) Informar els pares i alumnes sobre estudis superiors sortides professionals i, en general, sobre el mercat de treball.
- h) Col·laborar en l'assessorament dels alumnes sobre les tècniques de treball intel·lectual més adequades en cada cas.
- i) Col·laborar en la labor orientadora dels tutors i assessorar-los en aquestes activitats.
- j) Col·laborar amb el professorat en l'estudi i experimentació de noves tècniques docents, problemes d'aprenentatge i avaluació, motivació i higiene mental.
- k) Prendre part en les juntes i equips d'avaluació dels alumnes.
- l) Contribuir a la redacció del consell d'orientació.

Al preàmbul d'aquesta ordre ja s'apunta la necessitat de personal tècnic qualificat per dur a terme les accions d'orientació: "Encara que l'orientació és una tasca cooperativa de tots quants intervenen en l'educació de l'alumne (...) sembla aconsellable la creació de serveis d'orientació en els centres amb personal degudament especialitzat en els problemes tècnics que planteja l'orientació dels alumnes...". Així mateix a l'apartat II b, articles 4 i 7, s'estableix que el servei d'orientació ha d'estar constituït pels tutors de cada un dels grups del COU, pel metge del centre i per l'orientador (al qual se li exigia, en els centres estatals, comptar amb experiència docent o orientadora i ser llicenciat en filosofia i lletres, secció de pedagogia, secció de psicologia, o llicenciat en qualsevol especialitat i diplomad en psicologia o en orientació psicotècnica).

Una vegada més la legislació s'anticipa però no es trasllada a la pràctica, provocant que totes aquestes normatives no passassin del seu període experimental. Així Álvarez Rojo (1994, 45) apunta que l'experiència va estar en funcionament l'any 1972-73, quedant relegada a accions puntuals dels centres i/o instituts de ciències de l'educació en anys següents.

Uns anys després apareix *l'Ordre ministerial de 30 de novembre de 1975, per la qual s'aprova el reglament provisional dels centres de formació professional del Ministeri d'Educació i Ciència* (BOE de 20-12-1975) en la qual es menciona el departament d'orientació als articles 69 i 70:

Art 69. El departament d'orientació ha d'actuar coordinadament, si escau, amb l'acció desenvolupada pels serveis d'orientació del Ministeri i, als efectes de les comeses concretes que s'assignen, integrarà els responsables de cadascuna de les divisions i el personal designat pel director que pertanyi als distints serveis del centre.

Art. 70. Correspon al departament d'orientació assegurar el compliment, dins del centre, del que estableixen en aquesta matèria la LGE i disposicions que la desenvolupin, amb relació tant a la informació i orientació pròpiament dita dels alumnes com a la posterior ocupació laboral dels mateixos, i procurar disposar de dades permanentment actualitzades sobre les oportunitats reals d'ocupació dels alumnes formats en el centre, d'acord amb les característiques dels llocs ocupats per ells.

La manca de recursos i de dotació tornaren fer ofegar l'intent de posar en funcionament aquests departaments, la qual cosa ocasionà que els resultats fossin un altra cop decebedors.

Si bé el *RD 264/1977, de 21 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts nacionals de batxillerat* (BOE de 28-2-1977) no inclou el departament d'orientació dins l'estructura orgànica de l'institut. Aquest Reial decret contempla l'acció tutorial, coordinada pel cap d'estudis com la via fonamental per a la realització de les tasques d'orientació de l'alumnat (les funcions del cap d'estudis s'especifiquen a l'article 9 i les dels tutors als articles 23.1 i 23.2). A més, a l'article 23.3 s'estableix que el cap d'estudis s'ha de reunir periòdicament amb els tutors per estudiar els programes d'orientació educativa i vocacional i els criteris que han de seguir les sessions d'avaluació. A l'article 15.3 menciona que l'orientador, si el centre en disposàs, ha de ser membre del consell assessor.

Podem afirmar que des de l'any 1977 en endavant, les prioritats se centraren en la creació de recursos de suport extern a l'escola en forma de serveis interdisciplinars en la demarcació provincial o de sector, la qual cosa permeté optimitzar els minvats recursos. Malgrat tot, aquesta situació no facilità la implantació dels departaments d'orientació als instituts.

Aparegueren així, en ordre cronològic, els serveis provincials d'orientació escolar i vocacional -SPOEV- (1977), els equips multiprofessionals -EM- (1980), els equips d'atenció primerenca -EAP- i els equips específics (1982), els quals es transformen en equips d'orientació educativa i professional -EOEP-, l'any 1982.

Per l'*Ordre ministerial de 30 d'abril de 1977* (BOE de 13-5-1977) es regulen experimentalment els serveis provincials d'orientació escolar i vocacional (SPOEV), serveis d'àmbit provincial (un a cada capital) amb dependència administrativa de les delegacions provincials del MEC, però funcionalment del servei d'inspecció tècnica

d'educació¹². Estaven compostats per personal tècnic funcionari¹³, nomenat en comissió temporal de serveis.

A nivell central el gabinet d'orientació escolar i vocacional, depenent de la Subdirecció General d'Ordenació Educativa (Direcció General d'Ensenyament Bàsic) havia de supervisar i coordinar els SPOEV.

Les funcions que se'ls assignaren en l'educació preescolar i educació general bàsica es descriuen en l'apartat 4t de *l'Ordre de 30 d'abril de 1977* i posteriorment es desenvolupen per *instruccions tècniques de la Direcció General d'Educació Bàsica* (11-1-79 i 17-9-82). Aquestes eren:

- Dirigir i realitzar, si escau, l'orientació escolar, personal i professional en els moments crítics de l'escolaritat.
- Assessorar i prestar ajuda al professorat d'EGB en les seves funcions tutorials.
- Informar els pares, professors i alumnes de les possibilitats d'estudi i perspectives professionals en els àmbits provincial i nacional.
- Proposar treballs d'investigació sobre els processos d'aprenentatge escolar en les distintes àrees escolars.
- Cooperar amb l'Institut Nacional d'Educació Especial en la localització i diagnòstic dels alumnes necessitats d'educació especial.

López García (1990, 518) afirma que en els cinc primers anys d'existència dels SPOEV, aquests serveis tenien un interès particular per delimitar les seves funcions, crear un nou discurs teòric entorn de l'orientació, unificar criteris i determinar instruments de feina, com també per crear vies de coordinació interprovincial a través de documents i informes, diversos seminaris i jornades de treball. A nivell funcional, el treball dels SPOEV podria caracteritzar-se per:

- Primacia del diagnòstic, fonamentalment grupal.
- Èmfasi en la tecnificació dels professionals que constitueixen els serveis.
- Èmfasi en els aspectes quantitius: nombre de centres en què intervenien, nombre d'alumnes, reunions i cursos impartits a tutors, etc.
- Informació, fonamentalment grupal, a pares.
- Diagnòstic d'alumnes d'educació especial.

¹² Un inspector dirigia, coordinava i supervisava les activitats que desenvolupaven.

¹³ Per accedir a una plaça es requeria la titulació de llicenciat en filosofia i lletres (secció de pedagogia o psicologia) o bé ser llicenciat i diplomad en psicologia escolar, com també una experiència mínima de 3 anys de docència a EGB i activitats d'orientació a qualsevol nivell.

Tot i que funcionaren sempre sobre una situació de provisionalitat i de falta de normativa de rang suficient (López García, 1990), els SPOEV constituïren “un gran pas endavant en el desenvolupament institucionalitzat de l’orientació educativa” (Nieto, 1993, 286).

Lázaro, Asensi i Gonzalo (1982) consideren de 1977 a 1982 una etapa experimental que no permetia atendre en profunditat tota la demanda a EGB per manca de recursos personals i materials.

L’any 1982, moment en què s’aprova la *Llei d’integració social dels minusvàlids i es creen els equips multiprofessionals*, els SPOEV passen a denominar-se serveis d’orientació educativa i vocacional (SOEV). Els SOEV tenien una zonificació distinta a la provincial, foren sectoritzats (desenvolupant funcions dins un sector, zona o demarcació escolar determinada), ampliat i començaren a cooperar estretament amb els equips multiprofessionals en l’àmbit de l’educació especial i en la integració de l’alumnat.

A l’ensenyament mitjà, amb el *RD 2.689/1980 de 21 de novembre*, els instituts de psicologia aplicada i psicotècnia passaren a denominar-se instituts d’orientació educativa i professional (IOEP) però hagueren de transcórrer dos anys fins que es regulà el seu funcionament, per l’*Ordre de 28 de setembre de 1982* (BOE de 6-10-1982). Als IOEP, dependents fins a 1985 del Patronat de promoció de la formació professional, se’ls assignaren les funcions d’orientació educativa i professional que ordenava la LGE (1970) en instituts de batxillerat i en els centres oficials de formació professional. En el desenvolupament d’aquestes funcions havien de comptar amb la col·laboració dels SPOEV, les universitats, l’Institut Nacional d’Educació Especial (INEE) i d’altres institucions. Finalment, l’any 1993 els IOEP foren suprimits, quan es va derogar el *RD 2689/1980, de 21 de novembre*.

Un altre cop, segons Porras (1997, 165), la seva tasca fou testimonial, a causa dels aspectes següents:

- a) Manca d’efectius personals –un a tres membres per província-.
- b) L’acumulació de funcions i responsabilitats d’aquest personal.
- c) El seu desconeixement del món escolar (no s’exigia docència prèvia).
- d) Escassa disponibilitat del professorat d’ensenyament mitjà per col·laborar en l’acció tutorial.

En l'àmbit de la formació professional cal fer a més esment a la *Resolució de 17 de setembre de 1981 per la qual s'establien normes d'organització docent dels centres d'ensenyaments integrats*, antigues universitats laborals, i s'assignen funcions d'orientació als seus serveis psicotècnics. En ella es detallen les funcions d'aquests serveis:

- Estudi de la personalitat de l'alumne que implica la consideració conjunta de l'exploració i diagnòstic psicològic (aptituds intel·lectuals, condicionants de l'aprenentatge, habilitats i destreses professionals, interessos, trets de personalitat, adaptació, etc.), l'observació sistemàtica de la conducta de l'alumne en distints àmbits i l'exploració i atenció higiènica i sanitària.
- Orientació i assessorament escolar: elaboració de pronòstics de rendiment escolar; organització i desenvolupament de seminaris de tècniques de treball intel·lectual; valoració conjunta del rendiment global de l'alumne. Anàlisi de situacions especials i determinació de treballs escolars complementaris, tant d'ampliació com de recuperació, d'acord amb el rendiment dels estudiants.
- Orientació i assessorament professional: organització de seminaris d'informació professional; formació dels consells d'orientació per les juntes d'aula i establiment de connexions amb empreses, altres centres escolars, organismes i entitats.
- Orientació i atenció personal: organització de cicles per al coneixement i integració en la vida del centre i programació de diverses activitats educatives, tant amb una finalitat preventiva com de modificació de conducta.

Amb relació a l'educació especial, la LGE (1970) va suposar un canvi significatiu, almenys com a declaració d'intencions. Malgrat la situació precària del nostre país pel que fa a aquest àmbit, es pot dir que la LGE suposa un punt de partida per a l'educació especial (Illán i Arnaiz, 1996). Ara bé, haurem d'esperar al *Decret 1151/1975, de 23 de maig*, pel qual es crea l'Institut Nacional d'Educació Especial¹⁴-INEE-, organisme encarregat d'establir les directrius bàsiques per a la prestació de l'educació especial i proveir els mitjans per a la seva posada en pràctica.

Per altra part, l'any 1979, l'INEE elabora per encàrrec del Real Patronat d'Educació i Atenció a Deficients, el *pla nacional d'educació especial*, en el qual es mencionen per primera vegada els principis de normalització de serveis, integració escolar, sectorització de serveis i individualització de l'ensenyament, articulant les bases de tota la legislació posterior reguladora de l'educació especial.

¹⁴ Inicialment l'Institut va tenir categoria de Direcció General i l'any 1983 passa a formar part de la Direcció General d'Educació Bàsica, de la qual també depenien els SPOEV.

Arribats fins aquí, podríem concloure que és a la dècada dels 80 quan es consoliden el serveis d'orientació en les etapes d'infantil i primària.

Entre les principals referències legals que es publicaren en aquest període relacionades amb l'orientació i intervenció psicopedagògica, podem citar:

La *Llei orgànica 5/1980 de 19 de juny de 1980 pel qual es regula l'estatut de centres docents -LOECE-* (BOE de 27-6-1980). Al títol II, article 27.2, s'assenyala com a una de les competències del claustre de professors la de coordinar les funcions d'orientació i tutoria dels alumnes i al títol IV, article 36, es reconeix l'orientació com un dret dels alumnes, però no es fa cap referència al departament o serveis d'orientació.

La *Llei 13/1982 de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids* -LISMI- (BOE de 30-4-1982) desenvolupa els drets dels minusvàlids, ja reconeguts a la Constitució espanyola de 1978 (articles 27 i 48) i en el títol IV (sobre diagnòstic i valoració de minusvalideses) contempla en l'article 10, la creació dels equips multiprofessionals i les funcions que els corresponia desenvolupar¹⁵.

D'altra banda, en l'*Ordre de 9 de setembre de 1982, per la qual es regula la composició i funcions dels equips multiprofessionals dependents de l'Institut Nacional d'Educació Especial* (BOE de 15-9-1982), s'estableix que aquests equips estan adreçats fonamentalment a desenvolupar les seves activitats en l'àmbit de l'educació especial.

Entre les seves funcions, descrites en l'apartat 3 de l'Ordre, s'hi contemplaven:

- a) Acció preventiva en el medi social, familiar i escolar.
- b) La detecció primerenca de les deficiències, anomalies o trastorns
- c) La valoració pluridimensional de les necessitats i capacitats del subjecte d'educació especial.
- d) L'elaboració de programes de desenvolupament individual en els quals es fixin els objectius, continguts, metodologies i recursos necessaris per a la solució de la problemàtica específica de cada nin.
- e) El seguiment del programa de desenvolupament individual en estreta col·laboració amb el professorat dels centres educatius.
- f) Contribuir a l'elaboració del disseny del quadre de necessitats concretes en el sector, elevant a les autoritats de l'administració pública competents en la

¹⁵ Bàsicament referides a diagnòstic i valoració de les minusvalideses i la seva orientació terapèutica.

planificació de l'àmbit sectorial, les propostes i possibles solucions tècniques i suggeriments pràctics.

Si bé en aquesta ordre de regulació hi figuraven en la composició bàsica d'un equip multidisciplinar, dos psicòlegs, dos pedagogs, dos assistents socials, un metge i un auxiliar administratiu, posteriorment s'estructuren entorn de pedagog, psicòleg, assistent social i logopeda en situació de contracte laboral (Nieto, 2000).

Posteriorment apareix el *Reial decret 2639/1982, de 15 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació de l'educació especial* (BOE de 22-10-1982), en l'article 14 del qual s'estableix que: "Els equips multidisciplinars d'educació especial han de realitzar la valoració pluridimensional de necessitats i capacitats dels alumnes, l'informe mèdic i psicopedagògic, i han de proposar el programa de desenvolupament individual al professorat, a qui competeix la seva aplicació. Així mateix han de participar en el seguiment del procés educatiu de l'alumne".

En opinió de Barrueco (1990, 346), els equips multidisciplinars:

Neixen amb els mateixos defectes que els SOEV, ja que la seva missió ha estat identificada amb la parcialitat derivada de l'aplicació estandarditzada de proves suposadament universals, però inoperants per l'escàs valor funcional que representen per a l'escola; i no s'han previst alhora sistemes de coordinació i d'interacció que suprimeixin les disfuncions observades en experiències anteriors. Les aportacions més importants que duen són l'ampliació i la diversificació dels professionals que han d'integrar-los, com també l'explicitació més detallada de les seves tasques.

Cal també remuntar-nos a 1983 amb el *programa d'educació compensatòria: RD de 27 d'abril* que crea els serveis de suport escolar, els quals actuaven als centres d'EGB, per pal·liar els desavantatges de les poblacions marginades per circumstàncies geogràfiques, ètniques, culturals i/o socials.

Posteriorment, la *Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació -LODE-* (BOE de 4-7-1985), encara que amb poques referències a l'orientació, estableix (article 45.2) que la coordinació de les funcions d'orientació i tutoria dels alumnes són competència del claustre i en el títol IV, article 6.1., es reconeix el dret dels alumnes a rebre orientació educativa i professional.

Tampoc el *Reial decret 2376/1985, de 18 de desembre, pel qual s'aprova el reglament dels òrgans de govern dels centres públics d'educació general bàsica, batxillerat i formació professional* (BOE de 27-12-1985) fa cap referència al departament d'orientació, limitant-se a fixar en el títol II, article 20.d i en el títol III, article 68.d. que

l'agent principal de l'orientació és el tutor, sota la coordinació del cap d'estudis i el claustre.

A partir de 1985 se succeeixen vàries ordres sobre planificació de l'educació especial i l'experimentació i implantació del denominat programa d'integració, que fan al·lusió preferent als SOEV i equips multiprofessionals o equips psicopedagògics dependents del MEC.

Així, apareix el *RD 334/1985 de 6 de març, d'ordenació de l'educació especial* (BOE de 16-3-1985) que substitueix el *RD 2639/1982*, el qual regula de forma més específica les pautes d'actuació per als distints serveis de suport psicopedagògic, amb especial atenció a la integració a les escoles ordinàries de nins amb necessitats educatives especials (NEE); i l'any següent (1986) va començar el *programa d'integració* que propicià la creació dels equips d'atenció primerenca i suport a la integració (psicòlegs i metges contractats laborals i mestres amb l'especialitat d'audició i llenguatge o "logopèdia") i l'aparició del mestre de suport a la integració (amb l'especialització de pedagogia terapèutica) que es dotava als centres que s'hi incorporaven, en les distintes convocatòries que se succeïren any darrera any.

En aquest marc normatiu, la tasca dels equips multiprofessionals i SOEV se centrà en les funcions de valoració i orientació educativa, de forma preferent en els centres que s'acolliren a aquest programa.

A mesura que fou creixent el nombre de centres que s'incorporaven al *programa d'integració* en pla experimental, es precisaren més recursos de suport extern i això fou determinant en l'homologació de funcions entre els SOEV i els EM i l'increment dels seus medis humans i tècnics (Hernández Piña i altres, 1988).

Tot i que creats amb distints moments, finalitats i àmbits d'actuació, els SOEV i els EM arribaren a convergir quant a línies i àmbits d'actuació, centrant-se prioritàriament en el suport a la integració educativa (avaluació de les NEE, proposta d'escolarització, intervenció psicopedagògica amb els alumnes i suport al professorat dels centres d'integració). Aquesta confluència en la pràctica va fer considerar a l'administració educativa la necessitat de reorganitzar ambdós serveis i integrar els components d'uns i altres equips (MEC, 1990).

Finalment, amb el *RD 969/1986 d'11 d'abril de 1986* es crea el Centre de Recursos per a l'Educació Especial (BOE de 21-5-1986) que substituï l'INEE.

Malgrat la LGE preveia la creació de serveis a tots els nivells educatius, els centres d'EGB varen rebre especial atenció mentre que els d'ensenyament mitjà, que ja disposaven de determinats recursos institucionalitzats d'orientació, en varen rebre poca.

A partir de 1988, en el marc de l'EGB es convocaren projectes experimentals de suport psicopedagògic i orientació educativa en centres d'educació general bàsica i d'ensenyament mitjà.

En l'*Ordre de 25 de febrer de 1988* (BOE de 3-3-1988) i en l'*Ordre de 28 de març de 1989* (BOE de 7-4-1989) es regulen amb caràcter experimental, en el marc de l'EGB, *els projectes de suport psicopedagògic i orientació educativa en centres d'EGB*, i posteriorment, l'*Ordre de 19 de febrer de 1990* (BOE de 27-2-1990) i l'*Ordre de 21 de març de 1991* (BOE de 27-3-1991) regularen els *programes d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa en centres d'EGB*.

Les funcions que s'assignaven en aquestes ordres eren bàsicament: coordinar i donar suport a l'acció tutorial del professorat, diagnòstic de les deficiències i problemes de l'alumnat, reforç educatiu a l'alumnat, orientació psicopedagògica de l'alumnat, suport al professorat en l'elaboració de programes de desenvolupament individual i adaptacions, orientació acadèmica i professional en el darrer curs de l'EGB, i assegurar la vinculació amb els instituts de la zona i amb l'equip psicopedagògic.

Els centres que sol·licitaven començar el projecte eren seleccionats i s'havia de comptar amb l'acord majoritari del consell escolar i del claustre respectivament. La responsabilitat de les funcions orientadores s'assignava a un mestre amb destinació definitiva al centre i amb la titulació de psicologia i pedagogia, que dedicava al reforç pedagògic dels alumnes i al compliment de les citades funcions.

En l'àmbit de l'ensenyament mitjà, els projectes d'orientació educativa i professional en centres públics docents, varen ser convocats amb caràcter experimental en successives ordres del MEC: *Ordre de 4 de juny de 1987* (BOE de 6-6-1987), *Ordre de 25 de febrer de 1988* (BOE de 3-3-1988), *Ordre de 28 de març de 1989* (BOE de 7-4-1989) i *Ordre de 19 de febrer de 1990* (BOE de 27-2-1990).

Les funcions que s'assignaven eren bàsicament: coordinar i donar suport a l'acció tutorial, suport al professorat per atendre l'alumnat amb dificultats, informació i orientació acadèmica i professional grupal i personal de l'alumnat i assegurar la vinculació amb l'equip psicopedagògic i altres centres de la zona.

Sempre es tractà de projectes experimentals i provisionals en un reduït nombre de centres. D'altra banda, aquestes ordres no requerien la necessària qualificació psicopedagògica al seu personal (no es contemplava com a requisit que el professor orientador disposàs de la titulació en pedagogia o psicologia, ni tan sols experiència prèvia) i la manca d'hores de dedicació, l'amplitud de funcions per part del coordinador, la manca d'experiència prèvia i de condicions materials i tècniques adequades en la

major part dels centres, no conduí a resultats molt encoratjadors. Tot i així, l'experimentació prèvia, juntament amb un seguit de documents (Projecte per a la reforma de l'ensenyament, Llibre blanc, etc.) que es generaven al mateix temps serviren per establir les bases del model que posteriorment es recollí a la normativa i que conduí a la institucionalització dels departaments d'orientació en l'educació secundària.

A partir de l'any 1980 comença el traspàs de competències en matèria d'educació des de l'administració central a les comunitats autònomes que tenien acordades aquestes transferències en els seus respectius estatuts: País Basc, Catalunya, Galícia, Andalusia, Comunitat Valenciana i Canàries, comunitats que a partir d'aquest moment anaren creant serveis propis d'orientació.

2.1.2. ELS PRELUDIS DE LA LOGSE

A més de la normativa que es relaciona més endavant, cal fer esment d'un seguit de documents o publicacions oficials del MEC que aporten els referents bàsics en la fonamentació, regulació, estructuració i articulació del sistema d'orientació i intervenció psicopedagògica proposats en la *Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu -LOGSE-* (BOE de 4-10-1990).

Si bé és cert que aquests documents no tenen caràcter "normatiu", inspiren els principis o referents d'aquesta llei, proporcionant una base per entendre el model d'orientació i intervenció psicopedagògica que després es plasmà en la normativa.

El Projecte per a la reforma de l'ensenyament. Proposta per a debat (MEC, 1987), en l'apartat 18 tracta de l'orientació educativa i equips de suport a l'escola. En concret es diu:

18.1. L'orientació és un dret dels estudiants que s'ha de concretar en un conjunt de serveis i activitats que s'ofereixen dintre del sistema educatiu.

18.4. El procés d'orientació forma part de la labor educativa i, per tant, és tasca de tots els professionals que intervenen en l'educació. De manera més directa, correspon al professor tutor i al departament d'orientació de cada centre; però requereix també un conjunt d'actuacions i mitjans tècnics que només es garanteixen mitjançant el funcionament eficaç d'equips psicopedagògics que donin suport la labor diària dels docents.

Per primera vegada es contempla la creació d'una xarxa sectorial d'equips psicopedagògics de suport amb funcions preventives, compensatòries i de suport tècnic.

El sistema d'orientació s'estructura en equips psicopedagògics de suport, departaments d'orientació i acció tutorial i, en concret, als punts 18.13 fins el 18.16 s'apunta la

conveniència que tots els centres escolars disposin d'un departament d'orientació i les funcions que hauria de desenvolupar:

18.13. Sembla aconsellable que tot centre escolar tingui un departament d'orientació, integrat pels professors tutors i coordinat per un cap o director, que sigui professor del centre i tingui formació específica de caràcter psicopedagògic. El departament d'orientació constitueix, dins de cada centre, la materialització i la garantia que l'orientació escolar forma part essencial de l'activitat educativa.

18.14. Aquests departaments d'orientació han de planificar i coordinar l'acció orientadora i tutorial dels professors tutors i dels professors de suport, assegurant, a més, l'enllaç entre ells i l'equip psicopedagògic. S'han d'ocupar així mateix de la coordinació entre les adaptacions curriculars, l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants i la corresponent orientació d'aquests. D'ells depèn, en gran mesura, que el sistema escolar no operi de manera discriminatòria en excloure, marginar o condemnar al fracàs a molts estudiants que, per molt diferents motius, tenen dificultat per seguir el ritme de la majoria.

18.15. En particular, els departaments d'orientació han de promoure activitats informatives i d'assessorament dels estudiants perquè, quan aquests es vegin obligats a elegir entre distintes opcions, tinguin criteri propi per fer-ho: matèries optatives, diversos batxillerats i ensenyaments professionals, distintes sortides laborals. Així mateix, han de prestar especial atenció als escolars que presentin necessitats educatives especials i demandes de suport específic.

18.16. L'orientació cobra especial importància en el període de transició del primer al segon cicle de l'educació secundària obligatòria, sobretot si els estudiants cursen ambdós cicles en dos centres distintes. Per això és necessari que els estudiants, en acabar el primer cicle, rebin una orientació raonada sobre l'optativitat més idònia per a ells, la que millor s'adapta als seus interessos i possibilitats. Aquesta informació orientadora ha de ser expressió de la col·laboració pedagògica entre equips de professors que treballen en distintes centres.

Malgrat el seu caràcter consultiu, no prescriptiu, suposa un pas de gegant cap a la institucionalització legal de l'orientació i cap a la seva integració en el sistema educatiu.

Dos anys després es publicà el *Llibre blanc per a la reforma del sistema educatiu* (MEC, 1989) que inclou dos capítols, el XI i el XV, referents a les necessitats educatives especials i a l'orientació educativa respectivament.

El capítol XV estableix un llistat de 31 punts (MEC, 1989, 225-232) on es descriuen amb bastant de detall la funció tutorial, l'organització dels serveis d'orientació, la preparació professional de l'orientador psicopedagògic i la coordinació entre tots aquells que participen en l'orientació.

En concret, en el punt 1 s'expressa que l'orientació escolar és un dret de l'alumne que ha de concretar-se i garantir-se en un conjunt de serveis i activitats que el sistema

educatiu ha d'oferir. S'hi assenyala també que aquest dret es desenvolupa principalment a través de la funció tutorial i que el seu contingut educatiu s'ha de veure completat amb el d'orientació professional en el nivell de secundària.

Els punts 2 a 13 fan referència a l'acció tutorial i els punts 14 a 21 tracten l'orientació per part dels departaments psicopedagògics i d'orientació en el centre escolar.

És remarcable el que s'apunta en els articles 15 a 18:

15. No és possible exigir de tot professor el conjunt de les competències tècniques per a la tutoria, orientació i, eventualment, suport o reforç educatiu que necessiten molts dels escolars... Sembla, doncs, aconsellable que en tot centre escolar s'estableixi, a partir de cert nombre d'unitats, un departament d'orientació integrat per professors i coordinat per un director o responsable del mateix, integrat en la plantilla del professorat del centre i possiblement amb titulació superior en psicologia o en pedagogia...

16. Els departaments d'orientació han de coordinar l'acció orientadora i tutorial dels professors tutors i dels professors de suport de l'escola, i assegurar l'enllaç entre ells i l'equip interdisciplinari de sector. Han de col·laborar també, en l'elaboració de criteris d'avaluació dels alumnes i en la corresponent orientació d'aquests, així com en el disseny de les possibles adaptacions curriculars que precisin. D'ells depèn, en gran mesura, que l'escola no operi de manera discriminatòria en excloure, marginar o condemnar al fracàs o a l'abandó molts alumnes que, per diferents motius, tenen dificultat per seguir el ritme de la majoria, o fins i tot, el currículum establert amb caràcter general.

17. En particular, els departaments d'orientació han de promoure activitats informatives i d'assessorament dels alumnes per facilitar-los que arribin a un criteri propi quan hagin d'elegir entre distintes opcions: davant diferents matèries optatives, diverses modalitats de batxillerat i ensenyaments professionals, finalment, distintes sortides laborals. Així mateix, han de prestar particular atenció als escolars que presenten necessitats educatives especials i demandes de suport específic.

En concret en el punt 18, s'estableixen les funcions del departament d'orientació:

18. En tota classe de centres són funcions del departament d'orientació:

- a) Afavorir l'adequat desenvolupament de la funció tutorial: proporcionar assessorament, material, i en general, suport als professors tutors.
- b) Contribuir al projecte de centre en els seus diferents aspectes: projecte curricular, programa d'integració, de reforma, de formació del professorat, innovacions educatives...
- c) Promoure la cooperació entre família i escola en l'educació dels alumnes.
- d) Contribuir al desenvolupament dels elements personalitzadors de l'educació: adaptacions curriculars, programes de desenvolupament individual, etc.

- e) Ajudar als alumnes a aconseguir una bona integració en el centre educatiu i en el grup dels companys, sobretot en els moments de transició: a l'arribada al centre, en el pas d'un cicle a un altre, d'un grup a un altre, en el trànsit a un altre centre educatiu.
- f) Informar, assessorar i orientar de manera personalitzada als alumnes davant qualsevol opció que hagin de prendre davant distintes possibilitats educatives o professionals.
- g) Detectar a temps els possibles problemes d'aprenentatge dels alumnes, ajudant-los a superar-los mitjançant les oportunes maneres d'intervenció: des de tècniques psicopedagògiques de instauració de capacitats bàsiques, fins procediments d'ensenyar a pensar o d'iniciació i finançament de les tècniques d'estudi.

Els punts 20 i 21 fan referència a la necessitat de prestar orientació acadèmica durant l'ESO i, especialment en acabar el darrer curs, informació i orientació professional.

Pel que fa als equips d'orientació i suport (punts 22 a 29), es fa referència a ells atorgant-los la missió de suport tècnic extern als serveis o departaments d'orientació constituïts dins dels centres, per a determinades actuacions especialitzades en la intervenció amb alumnes en situacions o amb necessitats educatives especials, i amb relació també amb tota classe de transicions dels alumnes, i els integra en una xarxa sectoritzada d'equips o serveis interdisciplinaris d'orientació i suport que havien de comptar amb professionals experts en diversos camps.

Les funcions dels equips en el sector s'estableixen en el punt 25:

- a) Donar suport i assessorament tècnic al professorat amb relació a la tutoria, l'orientació educativa, les adaptacions curriculars, els programes de desenvolupament individual i, en general, la intervenció educativa, sobre els alumnes amb necessitats o en situacions educatives especials.
- b) Assessorar i assistir els professors en la seva funció orientadora i tutorial, proporcionant-los informació, documentació, material i consell tècnics.
- c) Assumir les competències que les disposicions oportunes els assignin respecte a avaluació, identificació de necessitats educatives, escolarització, seguiment del procés educatiu i promoció acadèmica d'alumnes amb necessitats educatives especials o en situacions educatives especials.
- d) Afavorir i donar suport, en els centres, activitats i programes d'orientació educativa i professional, així com aquelles que s'encaminen a millorar la metodologia educativa, la qualitat dels processos d'ensenyament/aprenentatge, i les tècniques d'estudi i de treball apropiades al nivell evolutiu dels alumnes.
- e) Prestar la seva col·laboració i suport, en coordinació amb els centres de professors, en l'elaboració i desenvolupament tant del projecte educatiu del centre, com de possibles projectes curriculars en distintes àmbits d'innovació: d'integració, de noves tecnologies, de tallers educatius, i uns altres, i igualment prestar la seva

col·laboració i suport als departaments d'orientació establerts en els centres educatius del seu sector.

f) Participar amb l'administració educativa en l'anàlisi i estudi del sistema escolar per a la presa de decisions i propostes de desenvolupament dels serveis de suport als centres.

g) Impulsar la cooperació dels centres educatius amb les famílies i amb les institucions i organitzacions socials de l'entorn, i col·laborar en activitats de desenvolupament d'aquesta cooperació.

h) Contribuir al desenvolupament curricular, a la investigació educativa i a l'intercanvi d'experiències dintre del sector de la seva responsabilitat.

i) Col·laborar amb els centres de professors, en la formació permanent i suport didàctic al professorat del sector, com també en l'elaboració i discussió conjunta de projectes pedagògics, innovacions didàctiques, desenvolupament i adaptacions curriculars, acció tutorial i criteris d'avaluació dels estudiants.

j) Col·laborar en l'organització d'activitats d'orientació dels escolars i d'informació sobre opcions educatives i/o professionals.

Respecte al compliment d'aquestes funcions cal remarcar que s'assenyalava que aquestes havien de complir-se en diferents modalitats d'actuació: a) anticipadora i preventiva de problemes escolars i de desenvolupament personal, com ara inadaptació, addiccions, abandó i fracàs escolars, i altres problemes a l'aparició dels quals és necessari anticipar-se; b) compensadora de les desigualtats socials; i c) afavoridora de la diversitat i de les especials adaptacions dels alumnes.

En el punt 29 establí que “El Ministeri d'Educació i Ciència, en el seu àmbit de gestió directa, ha de tendir a configurar una xarxa amb els distints serveis i equips que en l'actualitat depenen d'ell: serveis d'orientació escolar i vocacional, equips multidisciplinars, equips d'atenció primerenca, educació compensatòria, etc., i evitar la duplictat de funcions que es produeix en l'actualitat”.

Finalment, els punts 30 i 31 tracten de la “professionalització dels orientadors”, exigint als professionals que coordinin els departaments d'orientació dels centres, la titulació corresponent a les llicenciatures en psicologia o en pedagogia.

Aquesta proposta delimitava clarament les funcions del departament d'orientació dins dels centres escolars tot i que, per l'ambigüitat d'alguns aspectes de caràcter organitzatiu, no va tenir continuïtat en el model organitzatiu i funcional de l'orientació en l'escola infantil i primària, però sí en l'educació secundària (RD 929/1993 de 18 de juny) amb la creació a cada institut d'un departament d'orientació.

En el Disseny curricular base (MEC, 1989a) ja apareixen nombroses referències però és en el document *L'orientació educativa i la intervenció psicopedagògica* (MEC, 1990)

on s'amplia el comentat capítol XV del Llibre blanc, desenvolupant en major detall la proposta del model organitzatiu i funcional del MEC i especificant les funcions que competeixen a tutors, al professor orientador, al departament d'orientació i als equips interdisciplinars de sector.

El document està compost per cinc grans apartats:

1. Principis bàsics de l'orientació.
2. Funcions tutorial.
3. Departaments d'orientació en els centres d'ensenyament.
4. Equips interdisciplinars.
5. Mesures de les autoritats governamentals sobre el desenvolupament i l'organització dels serveis i de la formació d'orientadors.

S'anticipa ja el nou model organitzatiu i funcional que posteriorment s'implantarà al territori MEC i s'enuncien amb detall els tres nivells operatius d'acord amb què s'estructura el sistema d'orientació i suport (aula, centre i sector) els quals ja s'apuntaren al capítol 15 del Llibre blanc.

Els objectius que s'assignen als sistema d'orientació i intervenció psicopedagògica (pp. 21-22) són:

1. Contribuir a la personalització de l'educació, és a dir, a la seva integritat, arribant a tots els aspectes de la persona, i també a la seva individualització, referint-se a persones concretes, amb les seves aptituds i interessos diferenciats.
2. Ajustar la resposta educativa a les necessitats particulars dels alumnes, mitjançant les oportunes adaptacions curriculars i metodològiques i adaptant l'escola als alumnes i no els alumnes a l'escola.
3. Cooperar als aspectes orientadors de l'educació com afavoridors dels aprenentatges més funcionals, millor connectats amb el seu entorn, fent que l'escola aportï realment "educació per a la vida".
4. Afavorir els processos de maduresa personal, de desenvolupament de la pròpia identitat i sistema de valors, i de la progressiva presa de decisions a mesura que els alumnes han d'adoptar opcions de vida, primer escolars i després professionals.
5. Garantir aquells elements educatius més diferenciats i especialitzats, menys formals o tradicionals, que difícilment pot proporcionar el professor ordinari i les estructures escolars ordinàries.

6. Prevenir les dificultats d'aprenentatge i no sols assistir-les quan han arribat a produir-se, anticipant-se a elles i evitant, en la mesura que sigui possible, fenòmens indesitjables com l'abandó, el fracàs i la inadaptació escolar.
7. Assegurar la continuïtat educativa a través de les distintes àrees cicles, etapes, i si escau, transicions d'un centre educatiu a un altre.
8. Contribuir a l'adequada relació i interacció entre els distintes integrants de la comunitat educativa: professors, alumnes i pares, com també entre la comunitat educativa i l'entorn social, assumint el paper de mediació i, si de cas, de negociació davant els conflictes o problemes que puguin plantejar-se entre aquests distintes integrants.
9. Contribuir a tota classe de factors d'innovació i de qualitat que redundin en una millor educació, en una educació orientadora i en el suport tècnic a l'oferta educativa.

Aquests objectius determinen activitats adreçades tant a alumnes com a professorat. Els distintes nivells del sistema es relacionen en distint grau amb alumnes i professors, més propers a l'alumne en l'acció tutorial i, amb caràcter principalment de suport al centre educatiu i al seu equip docent en el nivell de sector (MEC, 1990, 22).

2.1.3. LA LOGSE I LA INSTITUCIONALITZACIÓ DEFINITIVA DELS SERVEIS D'ORIENTACIÓ

La *Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu -LOGSE-* (BOE de 4-10-1990) fa referència en varis dels seus articles a l'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa. A continuació comentaré les referències més significatives¹⁶:

L'article 2.3, apartat g, estableix l'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional com un dels principis als quals ha d'atendre el desenvolupament de l'activitat educativa.

En l'article 55, l'orientació educativa i professional se situa entre els factors que afavoreixen la qualitat i la millora de l'ensenyament:

Els poders públics han de prestar una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat i millora de l'ensenyament, especialment a:

- a) La qualificació i formació del professorat
- b) La programació docent

¹⁶ A partir d'ara faré referència més extensa als departaments d'orientació, ja que es l'opció del MEC i la Conselleria d'Educació i Cultura de la nostra comunitat, han optat a l'educació secundària. D'altra banda, em referiré a la normativa elaborada pel MEC, deixant la de les comunitats en l'apartat on tract la regulació de l'orientació i intervenció psicopedagògica en les comunitats autònomes (capítol 6.)

- c) Els recursos educatius i la funció directiva
- d) La innovació i la investigació educativa
- e) **L'orientació educativa i professional**
- f) La inspecció educativa
- g) L'avaluació del sistema educatiu

Per l'article 60 s'estableix que la tutoria i l'orientació dels alumnes s'integren en la funció docent i s'ordena que les administracions educatives han de garantir l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes i a més, ja es regula que la coordinació de les activitats d'orientació han de ser realitzades per professionals qualificats:

1. La tutoria i orientació dels alumnes ha de formar part de la funció docent. Correspon als centres educatius la coordinació d'aquestes activitats. Cada grup d'alumnes ha de tenir un professor tutor.
2. Les administracions educatives han de garantir l'orientació acadèmica psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment pel que fa a les distintes opcions educatives i a la transició del sistema educatiu al món laboral, i han de prestar especial atenció a la superació d'hàbits socials discriminatoris que condicionen l'accés als diferents estudis i professions. La coordinació de les activitats d'orientació s'ha de dur a terme per professionals amb la deguda preparació. Així mateix, les administracions educatives han de garantir la relació entre aquestes activitats i aquelles que desenvolupin les administracions locals en aquest camp.

Finalment, la disposició addicional 3a, apartat 3r, encomana a les administracions educatives "la creació de serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i professional que atenen els centres que imparteixen ensenyances de règim general de les regulades en la present Llei".

En la darrera dècada del segle XX, apareixen desenvolupaments legislatius d'aquesta llei:

- a) En el *RD 986/1991, de 14 de juny, pel qual s'aprova el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu* (BOE de 25-6-1991), l'article 18 assenyala que el procés de creació progressiva dels serveis d'orientació ha de contemplar-se en el moment de la implantació total dels respectius nivells i etapes del sistema educatiu.
- b) En el *RD 1345/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria* (BOE de 13-9-1991), l'article 11 fa al·lusió a la funció tutorial i a l'orientació educativa.

1. La funció tutorial i orientadora que forma part de la funció docent s'ha de desenvolupar al llarg de tota l'etapa.
 2. El professor tutor d'un grup d'alumnes ha de tenir la responsabilitat de coordinar tant l'avaluació com els processos d'ensenyament i aprenentatge, així com també la funció d'orientació personal dels alumnes, amb el suport, si escau dels serveis d'orientació del centre.
 3. L'orientació educativa ha de ser especialment atesa en el segon cicle de l'etapa i reforçada el darrer any a fi que els alumnes arribin a la preparació necessària per realitzar al final d'aquesta etapa les opcions acadèmiques i professionals més d'acord amb les seves capacitats i interessos.
- c) En el *RD 1701/1991, de 29 de novembre*¹⁷ (BOE de 2-12-91) es determina que els professors de l'especialitat de psicologia i pedagogia del cos d'educació secundària han de desenvolupar prioritàriament tasques d'orientació educativa i de suport al professorat i també funcions docents:

Art. 5.3. Els professors de l'especialitat de "psicologia i pedagogia" del cos de professors d'ensenyament secundari, han de desenvolupar prioritàriament funcions d'orientació educativa dels alumnes, derivades dels diferents currículums, i de suport al professorat, en els termes que determinin referent a això les diferents administracions educatives i sense perjudici de les funcions docents, que puguin ser atribuïdes a aquesta especialitat, en virtut de l'establert en l'article següent.

Per primera vegada, a l'*Ordre ministerial de 10 de desembre de 1991*¹⁸ (BOE de 18-12-1991), s'estableixen les condicions per sol·licitar les places de tecnologia i del departament d'orientació. El desenvolupament de les places d'orientació és voluntari i es fixa l'estructura i composició d'aquests departaments.

Ja aprovada la LOGSE, dins el que s'anomenaren "Materials per a la reforma", es publicà el document *Orientació i Tutoria* (1992), en les denominades "*Caixes vermelles*" de primària i un altra en les d'educació secundària obligatòria.

En concret, el document *Orientació i Tutoria* d'educació primària (1992a) es dirigeix especialment als tutors i tutores d'aquesta etapa que tenen la responsabilitat educativa d'un grup docent. Apunta els aspectes sobre els quals ha d'intervenir el tutor amb el suport del professor orientador, professor de suport a la integració, si el centre en

¹⁷ RD 1701/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableixen especialitats del cos de professors d'ensenyament secundari, s'adscriuen a ells els professors corresponents d'aquest cos i es determinen les àrees i matèries que haurà d'impartir el professorat respectiu.

¹⁸ Ordre ministerial de 10 de desembre de 1991, per la qual es convoquen concursos de trasllats dels funcionaris docents dels cossos de professors d'ensenyament secundari, professors tècnics de formació professional així com dels cossos que imparteixen ensenyances artístiques i d'idiomes (BOE de 18-12-1991).

disposa, i/o de l'equip interdisciplinari de sector; facilita pautes d'actuació per planificar el treball en el centre i en l'aula, i ofereix instruments concrets per dur-les a la pràctica.

La segona part del document presenta algunes línies d'acció tutorial i orientadora.

En el capítol I del document *Orientació i Tutoria* (1992b) adreçat a l'educació secundària obligatòria, es mencionen els principis que han de guiar l'orientació i intervenció educativa; en el capítol II, es descriuen amb precisió les funcions i possibles activitats del tutor amb el seu grup classe i les funcions del departament d'orientació amb tots els alumnes, amb determinats alumnes, respecte al centre i al professorat; i per últim, en el capítol III, es concreten les funcions dels distints membres del departament.

Es parla d'orientació i tutoria en dos sentits: un d'ells ampli, que correspon a l'acció educativa de tot professor (capítol I), i un altre més especialitzat, en el qual l'acció tutorial correspon al tutor de grup (capítol II) i les activitats orientadores s'encomanen a un departament d'orientació (capítol III). D'altra banda, mentre els capítols de la part primera presenten funcions en un marc global, els de la part segona ho fan de manera molt més específica i analítica, exposant possibles línies d'orientació educativa o, segons aquest document "d'educació orientadora", línies en les quals han de convergir l'acció de tutors, departament d'orientació i professorat de secundària en general.

En l'*Ordre ministerial de 27 d'abril de 1992, per la qual es donen instruccions per a la implantació anticipada del segon cicle d'educació secundària obligatòria* (BOE de 8-5-1992), apartat V, articles 17 i 18, es regula que:

Els departaments d'orientació, en els centres que s'haguessin constituït, han d'establir un pla d'actuació per a l'etapa d'implantació anticipada de l'educació secundària obligatòria que inclourà, de forma prioritària les tasques següents:

- a.- Orientació educativa i professional per als alumnes.
- b.- Col·laboració i assessorament als tutors en la planificació d'activitats per al desenvolupament de la funció tutorial.
- c.- Col·laboració amb els tutors per prevenir i detectar dificultats educatives o problemes d'aprenentatge que presentin els alumnes, i intervenció per tractar de remeiar aquestes dificultats o problemes.
- d.- Col·laboració amb els altres departaments en l'atenció amb els alumnes amb problemes d'aprenentatge i en el disseny i aplicació de programes d'adaptació individualitzats per a alumnes que ho necessitin.
- e.- Intervenció, d'acord amb la normativa corresponent, en les decisions sobre avaluació i promoció dels alumnes que participen en programes d'adaptació individualitzada.

f.- Assessorament a la comissió de coordinació pedagògica, en els aspectes psicopedagògics i metodològics, per a l'elaboració del projecte curricular en les diferents fases que estableix l'article 9è de la present ordre.

g.- Difusió, entre els alumnes, directament o a través dels tutors, d'informació sobre el món laboral i sortides professionals vinculades a l'educació secundària.

h.- Col·laboració en la formulació del consell orientador en finalitzar l'ESO.

Paral·lelament a l'aparició d'aquestes disposicions apareix la normativa següent, referida als equips psicopedagògics en l'etapa primària.

- *Ordre de 9 de desembre de 1992, per la qual es regulen l'estructura i funcions dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica -EOEP- (BOE 18-12-1992)* es reorganitzen orgànicament i funcional els serveis especialitzats de sector, integrant en ells els antics SOEV, equips multiprofessionals etc.
- *L'Ordre de 7 de setembre de 1994, per la qual s'estableix la sectorització dels EOEP (BOE de 20-9-1994) estableix 3 tipus d'equips: equips generals, equips d'atenció primerenca i equips específics.*
- *Instruccions de 30 d'abril de 1996 de la Direcció General de Renovació Pedagògica (BOMECA de 13-5-96) estableixen els criteris a partir dels quals s'han d'establir les línies preferents d'actuació dels EOEP per a cada curs escolar, i regulen aspectes d'organització i funcionament.* Aquesta norma és encara vigent a la nostra comunitat, fins que s'elabori normativa pròpia.

Aquestes instruccions estableixen que els EOEP tenen com a finalitat col·laborar amb els centres en l'assoliment dels seus objectius educatius i les funcions que se'ls encomanen s'estructuren en dos plànols diferenciats d'intervenció: funcions de suport especialitzat als centres d'educació infantil i primària i funcions relacionades amb el sector de la seva responsabilitat.

Entre les funcions de suport especialitzat es fixa que la intervenció s'ha de desenvolupar sempre en el marc de les activitats de planificació educativa i desenvolupament curricular que es duguin a terme en el centres (projecte educatiu de centre, projecte curricular d'etapa, programacions d'aula i adaptacions curriculars), concretant-les en:

- a) Col·laboració en els processos d'elaboració, desenvolupament, avaluació i revisió del projecte educatiu i dels projectes curriculars d'etapa.
- b) Atenció individualitzada a alumnes.
- c) Funcions adreçades a promoure l'apropament i la cooperació entre els centres educatius i les famílies.

Entre les funcions relacionades amb el sector s'apunten:

- a) Avaluació psicopedagògica i dictamen d'escolarització.
- b) Col·laboració i coordinació amb instàncies i institucions.
- c) Elaboració i difusió de materials psicopedagògics i experiències d'assessorament que siguin d'utilitat per al professorat o per als propis equips.

S'estableix també que en la planificació anual, els equips han de donar prioritat a les funcions de suport especialitzat en els centres, exigint als professionals dels EOEP que dediquin com a mínim tres dies de feina en els centres i que s'integrin en la comissió de coordinació pedagògica dels centres.

Finalment estableix que el pla d'actuació anual dels EOEP ha de reflectir les tasques concretes que es desenvoluparan a cada centre i en l'àmbit del sector i orienta la planificació basada en les necessitats per programes d'intervenció.

Els EOEP desenvolupen les funcions en els centres d'educació infantil i primària i els aspectes essencials de l'organització i funcionament d'aquests centres es regulen a través del *Reial decret 819/ 1993, de 28 de maig, per la qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària* (BOE de 19-6-1993), i posteriorment pel *Reial decret 82/1996 de 26 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària* (BOE de 20-2-1996) que va derogar l'anterior. Aquests decrets són desenvolupats amb les *Ordres de 29 de juny de 1994* (BOE de 6-7-1994) i *de 29 de febrer de 1996* (BOE de 9-3-1996).

García Gómez i altres (1991) enumeren 4 principis que recullen el plantejament del MEC respecte a la forma d'efectuar l'assessorament extern als centres:

- El suport extern s'entén com a un model d'actuació amb els centres i no sobre els centres, és a dir el pas d'una intervenció prescriptiva i jeràrquica a una col·laboració de suport mutu i solució conjunta de problemes.
- El coneixement teòricopractic dels equips ha d'estar al servei del professorat. Els equips externs han d'actuar com a mediadors entre el coneixement produït fora de l'escola i el produït dins ella, a partir de les experiències i dels contextos de treball peculiars en cada centre i aula.
- El suport des de l'equip de sector ha de contribuir a la millora dels processos de decisió curricular del centre, es considera que l'elaboració de projectes curriculars i programacions és un dels principals espais per a la col·laboració i el

suport en la presa de decisions davant un currículum obert i flexible com el proposat per la LOGSE.

- L'objectiu de l'actuació dels equips és, en darrer terme, afavorir processos de canvi i millora de la cultura de l'escola. Per això es planteja l'estudi de situacions i contextos organitzatius i curriculars dels centres, en lloc del diagnòstic d'individus i casos particulars.

De l'anàlisi de les seves funcions es desprèn, segons Santana (1992), la necessitat de clarificar uns criteris de prioritització davant l'ampli ventall de funcions proposades, tenint en compte l'elevada població escolar que atenen; i la necessitat d'equilibrar la imposició de prioritats procedents de l'administració amb les demandes dels centres i la consideració dels recursos disponibles o les necessitats detectades pels propis equips com també, d'arbitrar plans de formació específica per als membres d'aquests equips ja que les funcions que se'ls assignen transcendeixen en molts casos la formació rebuda en la llicenciatura de psicologia o pedagogia, cobrint aspectes de caràcter didàctic, psicològic, sociològic i organitzatiu.

El model proposat per la LOGSE a l'educació infantil i primària és, per a Rodríguez Espinar (1993,164), "un model de serveis però actuant per programes", encara que considera que la prescripció administrativa sobre les prioritats d'actuació quant a objectius i programes i la insuficient dotació de recursos personals impossibiliten l'actuació neta per programes. Per aquest autor, l'actuació per programes requereix la presència d'un servei intern al centre (departament d'orientació) com a suport tècnic i assessorament al propi tutor, on l'orientador es configuraria com un assessor dels processos d'intervenció educativa, en lloc de tècnic extern.

En l'àmbit de l'educació secundària, cal remarcar l'aparició del *Reial decret 929/1993, de 18 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària* (BOE de 13-7-93). En aquesta normativa es fa efectiva la implantació dels departaments d'orientació com a òrgans de coordinació docent en els instituts d'educació secundària malgrat ja se n'haguessin constituït.

En l'article 76 s'especifica la composició del departament:

- a) Professors del cos d'ensenyament secundari, entre els quals n'hi haurà, almenys, un de l'especialitat de psicologia i pedagogia, o que ostenti la titularitat d'una plaça d'aquesta especialitat a l'empara del RD 1701/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableixen especialitats del cos de professors d'ensenyament secundari, així com professors del cos de professors tècnics de formació professional i, si escau, mestres.

- b) En els instituts en els quals s'imparteixi formació professional específica pot incorporar-se al departament d'orientació el professor que realitzi les tasques de formació i orientació laboral.
- c) En els instituts inclosos en el programa d'integració i per a programes específics s'han d'incorporar al departament d'orientació els professors que determini el Ministeri d'Educació i Ciència, d'acord amb les necessitats peculiars de cada institut.

En l'article 77 s'enumeren les funcions que hauria de desenvolupar:

- a) Elaborar, d'acord amb les directrius establertes per la comissió de coordinació pedagògica, les propostes d'organització de l'orientació educativa, psicopedagògica, professional i del pla d'acció tutorial, i elevar-les a la comissió de coordinació pedagògica per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa.
- b) Coordinar, d'acord amb l'establert en els projectes curriculars d'etapa, l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en el que concerneix als canvis de cicle o etapa i a l'elecció entre les distintes opcions acadèmiques, formatives o professionals.
- c) Contribuir al desenvolupament del pla d'orientació acadèmica i professional i del pla d'acció tutorial i elevar al consell escolar una memòria sobre el seu funcionament al final de curs.
- d) Elaborar la proposta de criteris i procediments prevists per realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials, i elevar-la a la comissió de coordinació pedagògica, per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa.
- e) Col·laborar amb els professors de l'institut en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge, i en la planificació i realització d'activitats educatives i adaptacions curriculars dirigides als alumnes que presentin aquests problemes.
- f) Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica prèvia prevista en l'article 13 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'ensenyança secundària obligatòria.
- g) Assumir la docència dels grups d'alumnes que li siguin encomanats, d'acord amb les normes que es dictin a aquest efecte i amb el previst en els articles 13 i 14 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny i els articles 5 i 6 del Reial decret 1701/1991, de 29 de novembre.
- h) Participar en l'elaboració del consell orientador que sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, ha de formular-se segons l'establert en l'article 15.2. del Reial decret 1701/1991, de 14 de juny al terme de l'educació secundària obligatòria.
- i) Assessorar a la comissió de coordinació pedagògica en els aspectes psicopedagògics del projecte curricular.

- j) En els instituts on s'imparteixi formació professional específica, coordinar l'orientació laboral i professional amb aquelles altres administracions o institucions competents en la matèria.
- k) En els instituts que tinguin una residència adscrita, col·laborar amb els professionals que tinguin al seu càrrec l'atenció educativa dels alumnes interns.
- l) Elaborar el pla d'activitats del departament i, al final de curs, una memòria en la qual s'avaluï el desenvolupament del pla.

En els articles 78 i 79 es fa referència al cap de departament d'orientació i a les seves funcions; el capítol V, articles 91 i 92, es refereix als tutors i l'article 97.2 als plans d'acció tutorial, d'orientació acadèmica i professional i a les mesures d'atenció a la diversitat, que s'han d'incloure en els projectes curriculars d'etapa.

Aquest decret es desenvolupa o completa posteriorment amb l'*Ordre de 29 de juny de 1994 per la qual s'aproven les instruccions que regulen l'organització i funcionament dels instituts d'educació secundària* (BOE de 5-7-1994), en els apartats 12 a 16 de la qual, es fa referència a la tutoria, s'estableixen criteris per a la designació de tutors, l'horari de tutoria i la coordinació de tutors; en els apartats 42 a 44 s'estableix que les propostes d'organització de l'orientació psicopedagògica i professional i del pla d'acció tutorial han de ser elaborades pel departament d'orientació d'acord amb els criteris establerts pel claustre, les aportacions dels tutors i les directrius de la comissió de coordinació pedagògica. També es fixa que en el pla d'orientació acadèmica i professional han de figurar els criteris per organitzar aquesta orientació, i que en el pla d'acció tutorial ha de figurar la planificació de les activitats que corresponen als tutors.

Finalment, en els apartats 83 a 86 es regulen els horaris del professorat del departament d'orientació:

83. L'horari setmanal de permanència en l'institut dels professors de l'especialitat de psicologia i pedagogia, integrats en el departament d'orientació, ha de ser establert per a la resta dels professors en els articles 69, 70 i 71 d'aquestes instruccions i ha d'estar organitzat de la forma següent:

- a) Entre sis i nou períodes lectius, dedicats a impartir matèries optatives relacionades amb la seva especialitat i a l'atenció de grups d'alumnes que segueixin programes específics, segons determini la prefectura d'estudis.
- b) Hores de despatx per a l'atenció d'alumnes, pares i professors i preparació de materials.
- c) Hores dedicades a la coordinació i reunions amb l'equip directiu i amb els tutors.
- d) Una hora per a la reunió de departament.

84. L'atenció a grups d'alumnes que segueixin programes específics als quals es refereix l'apartat a) del punt anterior, es considera lectiva sempre que es realitzi de forma sistemàtica, amb activitats programades i en l'horari establert per als alumnes,

tot i que aquests puguin canviar al llarg del curs d'acord amb les necessitats de suport.

85. Els professors titulars de places de l'especialitat de psicologia i pedagogia han de desenvolupar part de les seves funcions durant dos horabaixes a la setmana per a l'atenció als pares i l'orientació dels alumnes, d'acord amb l'establert en el pla d'acció tutorial i d'orientació.

86. Els professors d'aquest departament que atenguin els grups de diversificació han de col·laborar també en l'aplicació de les adaptacions curriculars amb els departaments didàctics corresponents. Una vegada assignats els grups que els corresponguin per realitzar aquestes funcions, aquests professors han de completar el seu horari lectiu amb hores de docència en el departament de la seva especialitat. En tot cas, l'horari d'aquests professors ha de ser l'establert amb caràcter general en aquestes instruccions per als professors d'educació secundària i professors tècnics de formació professional.

A la *Circular de la Direcció General de Renovació Pedagògica de 27 de juliol de 1993*, es dicten instruccions sobre el pla d'activitats dels departaments d'orientació dels instituts d'educació secundària, les responsabilitats específiques dels professors que el componen i la seva coordinació amb el equips d'orientació educativa i psicopedagògica.

Tres anys després apareix el *RD 83/1996 de 26 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària* (BOE de 21-2-1996), el qual deroga el *Reial decret 929/1993, de 18 de juny*.

En aquest decret, el capítol II del títol III (òrgans de coordinació docent) es destina als departaments d'orientació i activitats complementàries i extraescolars. En l'article 41 estableix la composició del departament d'orientació, repetint el mateix que s'establí en l'article 76 del *Reial decret 929/1993, de 18 de juny* (BOE de 13-7-93). Els articles 43 i 44 es refereixen a la designació del cap del departament d'orientació i a les seves competències, respectivament. D'altra banda, el capítol V (articles 55 a 58) fa referència als tutors i a les juntes de professors de grup.

Pel que fa a les funcions del departament d'orientació, es modifica el redactat d'algunes de les recollides en el *Reial decret 929/1993, de 18 de juny* i se n'afegeixen d'altres:

Art. 42 - Funcions:

- a) Formular propostes a l'equip directiu i al claustre relatives a l'elaboració o modificació del projecte educatiu de l'institut i la programació general anual.
- b) Elaborar, d'acord amb les directrius establertes per la comissió de coordinació pedagògica i en col·laboració amb els tutors, les propostes d'organització de l'orientació educativa, psicopedagògica, professional i del pla d'acció tutorial, i elevar-les a la comissió de coordinació pedagògica per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa.

- c) Contribuir al desenvolupament de l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en el que concerneix als canvis de cicle o etapa i a l'elecció entre les distintes opcions acadèmiques, formatives o professionals.
- d) Contribuir al desenvolupament del pla d'orientació acadèmica i professional i del pla d'acció tutorial i elevar al consell escolar una memòria sobre el seu funcionament al final de curs.
- e) Elaborar la proposta de criteris i procediments prevists per realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials, i elevar-la a la comissió de coordinació pedagògica, per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa.
- f) Col·laborar amb els professors de l'institut, sota la direcció del cap d'estudis, en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge, i en la programació i aplicació d'adaptacions curriculars dirigides als alumnes que ho precisin, entre ells els alumnes amb necessitats educatives especials i als quals segueixin programes de diversificació.
- g) Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica prèvia prevista en l'article 13 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria.
- h) Assumir la docència dels grups d'alumnes que li siguin encomanats, d'acord amb les normes que es dictin a aquest efecte i amb el previst en els articles 13 i 14 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny i els articles 5 i 6 del Reial decret 1701/1991, de 29 de novembre.
- i) Participar en l'elaboració del consell orientador que sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, ha de formular-se segons l'establert en l'article 15.2. del Reial decret 1701/1991, de 14 de juny al terme de l'educació secundària obligatòria.
- j) Formular propostes a la comissió de coordinació pedagògica sobre els aspectes psicopedagògics del projecte curricular.
- k) Promoure la investigació educativa i proposar activitats de perfeccionament dels seus membres.
- l) Organitzar i realitzar activitats complementàries en col·laboració amb el departament corresponent.
- m) En els instituts on s'imparteixi formació professional específica, coordinar l'orientació laboral i professional amb aquelles altres administracions o institucions competents en la matèria.
- n) En els instituts que tinguin una residència adscrita, col·laborar amb els professionals que tinguin al seu càrrec l'atenció educativa dels alumnes interns.
- o) Elaborar el pla d'activitats del departament i, al final de curs, una memòria en la qual s'avaluï el desenvolupament del pla.

Aquest decret es desenvolupa o completa posteriorment amb l'*Ordre de 29 de febrer de 1996 per la qual s'aproven les instruccions que regulen l'organització i funcionament de les escoles d'educació infantil i col·legis d'educació primària i dels instituts d'educació secundària* (BOE de 9-3-1996). Modifica l'*Ordre de 29 de juny de 1994* però manté el aspectes ja recollits en aquesta referents a la tutoria, al plans d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional i als horaris del professorat del departament d'orientació.

En la *Resolució de 29 d'abril de 1996, de la Direcció de Centres Escolars sobre organització dels departaments d'orientació en instituts d'educació secundària* (BOE de 31-5-1996) es dicten instruccions que estableixen les responsabilitats específiques dels professors que componen el departament d'orientació i del cap del departament relacionades amb l'orientació educativa i l'atenció a la diversitat. Per tractar-se de normativa específica s'incorpora a l'annex 1.

D'altra banda, en la *Instruccions de 30 d'abril de 1996 de la Direcció General de Renovació Pedagògica* (BOMECA de 13-5-96) es donen instruccions per a l'elaboració del pla d'activitats dels departaments d'orientació. En aquestes instruccions s'estableix que les actuacions del departament s'han d'articular entorn tres àmbits interrelacionats: el suport al procés d'ensenyament i aprenentatge, l'orientació acadèmica i professional, i l'acció tutorial. En aquestes mateixes instruccions s'estableixen també els criteris a partir dels quals s'han d'establir les línies preferents d'actuació dels EOEP per a cada curs escolar. Per tractar-se de normativa específica s'incorpora a l'annex 1.

Altra normativa que anà apareixent en aquesta darrera dècada del segle XX i que guarda relació amb l'actuació del departament d'orientació és relaciona a continuació:

- Avaluació Psicopedagògica:

Ordre de 14 de febrer de 1996 per la qual es regula el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i s'estableixen els criteris per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (BOE de 23-2-1996).

- Avaluació d'alumnes amb NEE:

Ordre de 14 de febrer de 1996 sobre avaluació dels alumnes amb necessitats educatives especials que cursen ensenyaments de règim general establerts en la llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE de 23-2-1996).

- Programa de compensatòria:

Real decret 299/1996, de 28 de febrer, d'ordenació de les accions adreçades a la compensació de desigualtat en educació (BOE de 12-3-1996).

- Alumnes amb necessitats educatives especials per superdotació:

Ordre de 24 d'abril de 1996 per la qual es regulen les condicions i el procediment per flexibilitzar amb caràcter excepcional, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual (BOE de 3-5-1996).

- Programa de diversificació curricular.

Resolució de 12 de abril de 1996, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es regulen els programes de diversificació curricular en l'etapa d'educació secundària obligatòria (BOE de 3-5-1996) i Resolució sobre avaluació dels alumnes que cursen aquests programes (BOMECE de 23-6-1993).

Per a Porras (1997, 182-185), les notes característiques del model de la reforma introduïda per la LOGSE han estat:

- 1.- Delimitació de tres nivells d'organització i funcionament (aula, centre i sector), encara que en els centres d'infantil i primària, el fet de no contemplar que en aquests hi hagi un orientador en plantilla, fa difícil la necessària connexió entre els tres nivells.
- 2.- L'orientació està adreçada a tots els alumnes i a tots els agents del sistema educatiu: intervenció segons el model de programes, amb les notes de prevenció, desenvolupament, participació i avaluació pròpies d'aquest model.
- 3.- La contextualització de les actuacions i el centre com estructura bàsica d'actuació. Front al rol "d'expert", es concep el psicopedagog com un professional que treballa en col·laboració amb altres agents educatius.
- 4.-El suport específic i prioritari a determinats alumnes: la connexió dels serveis psicopedagògics amb l'atenció a la diversitat i l'atenció a les necessitats educatives especials.

2.1.4. LA LOCE: UNA LLEI QUE MORÍ A POC DE NÉIXER

Les referències a l'orientació i intervenció psicopedagògica en la *Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació* (BOE de 24-12-2002) són poques i disperses en el seu articulat.

La necessitat de l'orientació educativa i professional queda patent i explícitament declarada en l'article 2 i 3, com un dels drets bàsics dels alumnes i les seves famílies.

Però si bé queda reconeguda no s'aclareix res sobre com s'organitzarà. Més bé sembla dubtes ja que la denominació Departament d'Orientació és sistemàticament eludida; sols es menciona una vegada quan es fa referència a la prefectura dels departaments, i amb l'afegit de "en el seu cas". En el seu lloc, es parla de l'equip d'orientació, terme sense antecedents en el nostre sistema educatiu, al manco a secundària, i que no és definit en la llei.

D'altra banda, la LOCE presenta, al meu entendre, una visió restrictiva de l'orientació i intervenció psicopedagògica ja que les úniques referències que en fa corresponen a l'etapa de l'educació secundària obligatòria, gairebé limitades a actuacions relacionades amb l'orientació acadèmica i professional, i assigna un important pes als itineraris o vies que l'alumnat pot seguir durant aquesta etapa.

Taula 2.1. Referències a l'orientació i intervenció psicopedagògica en la LOCE.

<p>TÍTOL PRELIMINAR</p> <p>CAPÍTOL II: Dels drets i deures de pares i alumnes</p> <p>Article 2. Alumnes.</p> <p>1.c) Tots els alumnes tenen dret que la seva dedicació i esforç siguin valorats i reconeguts amb objectivitat, i a rebre orientació educativa i professional.</p> <p>2. Es reconeixen a l'alumne els drets bàsics següents:</p> <p>f) A rebre els ajuts i els suports necessaris per compensar les mancances i els desavantatges de tipus personal, familiar, econòmic, social i cultural, especialment en el cas de presentar necessitats educatives especials, que impedeixin o dificultin l'accés i la permanència en el sistema educatiu.</p> <p>Article 3. Pares.</p> <p>f) A ser escoltats en aquelles decisions que afectin l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.</p> <p style="text-align: center;">TÍTOL I: De l'estructura del sistema educatiu</p> <p>CAPÍTOL IV: De l'educació primària</p> <p>Article 16. Organització.</p> <p>4. S'ha de prestar una especial atenció en el nivell d'educació primària a l'atenció individualitzada dels alumnes, la realització de diagnòstics precoços i l'establiment de mecanismes de reforç per evitar el fracàs escolar en edats primerenques.</p> <p>...</p> <p>Article 18. Avaluació general de diagnòstic.</p> <p>Les administracions educatives, en els termes que estableix l'article 97 d'aquesta Llei, han de fer una avaluació general de diagnòstic, que té com a finalitat comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques d'aquest nivell educatiu. Aquesta avaluació general no té efectes acadèmics i té caràcter informatiu i orientador per als centres, el professorat, les famílies i els alumnes.</p> <p>CAPÍTOL V: De l'educació secundària</p> <p>Article 26. Itineraris.</p> <p>2. (...)...El quart curs es denomina curs per a l'orientació acadèmica i professional postobligatòria. Té caràcter preparatori dels estudis postobligatoris i de la incorporació a la vida laboral.</p> <p>3. En finalitzar el segon curs, a fi d'orientar les famílies i els alumnes en l'elecció dels itineraris, l'equip d'avaluació, amb l'assessorament de l'equip d'orientació, ha d'emetre un informe d'orientació escolar per a cada alumne. L'elecció d'itinerari realitzada en un curs acadèmic no condicionarà la del següent.</p> <p>Article 27. Programes d'iniciació professional.</p> <p>3. Els alumnes que, complerts els quinze anys i després de l'adequada orientació educativa i professional,</p>

optin voluntàriament per no cursar cap dels itineraris oferts, han de quedar escolaritzats en un programa d'iniciació professional. Així mateix, es poden incorporar a aquests programes els alumnes amb setze anys complerts.

4. Els mètodes pedagògics d'aquests programes s'han d'adaptar a les característiques específiques dels alumnes i han de fomentar el treball en equip. Així mateix, la tutoria i l'orientació educativa i professional han de tenir una consideració especial en aquests programes.

...

Article 29. Promoció.

3. Cada curs es pot repetir una sola vegada. Si, després de la repetició, l'alumne no compleix els requisits per passar al curs següent, l'equip d'avaluació, assessorat pel d'orientació, i prèvia consulta als pares, pot decidir la seva promoció al curs següent, en les condicions que el Govern estableixi en funció de les necessitats educatives dels alumnes.

Article 30. Avaluació general de diagnòstic.

Les administracions educatives, en els termes establerts en l'article 97 d'aquesta Llei, han de fer una avaluació general de diagnòstic, que ha de tenir com a finalitat comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques d'aquest nivell educatiu. Aquesta avaluació general no té efectes acadèmics i té caràcter informatiu i orientador per als centres, el professorat, les famílies i els alumnes.

Article 31. Títol de graduat en educació secundària obligatòria.

3. El títol de graduat en educació secundària obligatòria permet accedir al batxillerat, a la formació professional de grau mitjà i al món laboral. Junt amb el títol, els alumnes han de rebre un informe d'orientació escolar per al seu futur acadèmic i professional, que té caràcter confidencial.

Article 32. Professorat.

4. Així mateix, poden fer funcions de suport en aquesta etapa altres professionals amb la deguda qualificació per a tasques d'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques.

CAPÍTOL VII: De l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques

Secció 1a De la igualtat d'oportunitats per a una educació de qualitat

Secció 2a Dels alumnes estrangers

Secció 3a Dels alumnes superdotats intel·lectualment

Secció 4a Dels alumnes amb necessitats educatives especials

TÍTOL IV: De la funció docent

Article 56. Funcions del professorat.

Als professors de centres escolars els corresponen les funcions següents:

d) La tutoria dels alumnes per dirigir el seu aprenentatge, transmetre'ls valors i ajudar-los, en col·laboració amb els pares, a superar les seves dificultats.

e) La col·laboració, amb els serveis o departaments especialitzats en orientació, en el procés d'orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes.

CAPÍTOL I. De la formació del professorat

Article 57. Principis.

2. Els programes de formació permanent del professorat han de preveure les necessitats específiques relacionades amb l'organització i la direcció dels centres, la coordinació didàctica, l'orientació i la tutoria, amb la finalitat de millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres.

TÍTOL IV: Dels centres docents

CAPÍTOL I: Dels principis generals

Article 68. Autonomia pedagògica.

1. L'autonomia pedagògica, amb caràcter general, es concreta mitjançant les programacions didàctiques, plans d'acció tutorial i plans d'orientació acadèmica i professional i, en qualsevol cas, mitjançant projectes educatius.

...

CAPÍTOL V: Dels òrgans de govern, òrgans de participació en el control i gestió i òrgans de coordinació en els centres docents públics.

Article 84. Atribucions del claustre de professors.

f) Coordinar les funcions referents a l'orientació, tutoria, avaluació i recuperació dels alumnes.

...

Disposició addicional desena. Funcions dels cossos de catedràtics.

Amb caràcter exclusiu, i sense perjudici del que disposa l'article 85.3 d'aquesta Llei, l'exercici de la direcció dels departaments de coordinació didàctica, així com, si s'escau, del departament d'orientació...

Si bé es reconeix el dret dels alumnes a rebre orientació educativa i professional i el dels pares a opinar amb relació a aquesta, gairebé no es fa menció al suport al procés d'ensenyament i aprenentatge ni a l'atenció a la diversitat; sols fa una breu menció al reforç i suport educatiu (article 25) i a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques (capítol VII: articles 40 a 47), i es regulen alguns aspectes relacionats amb la identificació o diagnòstic dels alumnes superdotats (article 43), dels alumnes amb necessitats educatives especials (article 45) i a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (article 46).

En la normativa posterior que va sorgint amb l'objecte de desenvolupar l'articulat de la LOCE, tampoc es fa gaire referència a l'orientació i intervenció psicopedagògica o a les funcions i tasques relacionades amb ella, més que en dues excepcions:

- *ORDRE 1923/2003, de 8 de juliol, per la qual s'estableixen els elements bàsics dels documents d'avaluació, dels ensenyaments escolars de règim general regulades per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, així com els requisits formals derivats del procés d'avaluació que són precisos per garantir la mobilitat dels alumnes.*

En ella es refereix a l'equip d'orientació, al qual li assigna la funció d'assessorament a l'equip d'avaluació en l'elaboració del consell orientador.

Catorzè. Consell orientador.

En finalitzar els cursos segon i quart de l'etapa d'educació secundària obligatòria, així com, si escau, el segon curs d'un programa d'iniciació professional, l'equip d'avaluació, amb l'assessorament de l'equip d'orientació, ha d'emetre per a cada alumne els informes d'orientació escolar que es refereixen l'article 17.2 i 17.3 del Reial decret 831/2003, de 27 de juny.

- *REIAL DECRET 831/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general i els ensenyaments comuns de l'educació secundària obligatòria (BOE de 3-7-2003).*

Article 17. Tutoria i orientació.

1. La tutoria i l'orientació educativa, acadèmica i professional ha de tenir especial consideració en aquesta etapa educativa.

2. En finalitzar el segon curs l'equip d'avaluació, amb l'assessorament de l'equip d'orientació, ha d'emetre un informe d'orientació escolar per a cada alumne, amb

la finalitat d'orientar a les famílies i als alumnes en l'elecció dels itineraris, dels programes d'iniciació professional o del seu futur acadèmic i professional.

3. Així mateix, en finalitzar el quart curs o un programa d'iniciació professional, s'ha d'emetre un informe per orientar a l'alumne sobre el seu futur acadèmic i professional, que ha de tenir caràcter confidencial.

Pel que fa a les mesures de reforç i suport, en aquest Reial decret es recull que:

Article 8. Mesures de reforç i suport.

1. Amb la finalitat de facilitar que tots els alumnes assoleixin els objectius d'aquesta etapa, les administracions educatives han d'establir en els cursos primer i segon mesures de reforç educatiu, adreçades als alumnes que presenten dificultats generalitzades d'aprenentatge en els aspectes bàsics i instrumentals del currículum. Aquestes mesures han de permetre la recuperació dels coneixements bàsics, així com el desenvolupament d'hàbits de treball i estudi.

2. Les mesures de reforç s'han de promoure per l'equip d'avaluació, en el marc que estableixin les administracions educatives. L'aplicació individual de les mesures es revisarà periòdicament i, en tot cas, en finalitzar el curs acadèmic.

3. Les administracions educatives podran oferir altres mesures de suport en el marc establert en els articles 9 i 10 perquè els alumnes assoleixin els objectius de l'etapa i l'obtenció del títol de Graduat en educació secundària obligatòria.

4. Les administracions educatives dotaran dels suports precisos als alumnes amb necessitats educatives específiques perquè puguin assolir els objectius establerts amb caràcter general.

2.2. LA LOE QUE VE

La *Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació* (BOE de 4-5-2006) ha derogat totalment la LGE, la LOGSE, la LOCE, i altres disposicions d'igual o inferior rang que s'oposin al que es disposa en aquesta, i ha modificat la LODE (*Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació*).

L'orientació educativa i professional torna contemplar-se, com ja es feia a la LOGSE, entre els principis en els quals s'inspira el sistema educatiu espanyol però, tot i les grans diferències en el plantejament sociopolític en el qual s'emmarca aquesta Llei respecte de la LOCE, no aporta gaire a l'estructuració ni a l'organització de l'OIP en el sistema educatiu.

No es fa cap esment a l'orientació educativa i professional a les etapes d'educació infantil, al batxillerat o a la formació professional. A l'educació primària les úniques referències es relacionen amb la prevenció de les dificultats d'aprenentatge, amb l'adopció de mesures per atendre la diversitat i pel reforç de l'alumnat amb dificultats

d'aprenentatge, i amb la realització d'avaluacions generals de diagnòstic. L'etapa de secundària obligatòria és una altra cop la principal destinatària de les referències.

Concretament, quan es formulen els principis pedagògics per a l'organització del 4t curs de l'ESO (article 26) estableix que les Administracions educatives han de promoure les mesures necessàries perquè la tutoria personal dels alumnes i l'orientació educativa, psicopedagògica i professional, constitueixin un element fonamental en l'ordenació d'aquesta etapa, com també, regular solucions específiques per a l'atenció d'aquells alumnes que manifestin dificultats especials d'aprenentatge o d'integració en l'activitat ordinària dels centres, dels alumnes d'alta capacitat intel·lectual i dels alumnes amb discapacitat.

Com les seves predecessores, la LOE torna assignar la funció tutorial al professorat però es manifesta la voluntat de potenciar-la mitjançant els oportuns incentius professionals i econòmics (article 105) i ordena que es tengui present aquesta temàtica, juntament amb l'orientació, coordinació i atenció a la diversitat en l'organització de programes de formació permanent (article 102).

L'atenció educativa a la diversitat dels alumnes, terme que havia desaparegut en el redactat de la LOGSE, i l'organització de mesures per respondre a les característiques i necessitats de l'alumnat són objecte de menció freqüent en l'articulat d'aquesta llei i s'assignen recursos econòmics específics per aquesta comesa (article 157). D'altra banda la denominació "alumnat amb necessitats educatives específiques", que apareix en la LOCE, és substituïda per la de "alumnat amb necessitat específica de suport educatiu", tot i que manté les mateixes categories d'alumnes.

Sens dubte, el més decebedor és que, seguint una línia similar a la LOCE, s'evita sistemàticament la referència al Departament d'Orientació¹⁹, en el seu lloc es fa referència als "òrgans d'orientació".

No contempla expressament el DO entre els òrgans de coordinació docent però s'hi fa esment en l'article 130 als departaments de coordinació didàctica. Es limita a apuntar que "correspon a les Administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i potenciar els equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i el treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes".

¹⁹ L'única menció, com ja succeïa a la LOCE, figura a la disposició addicional vuitena, quan atribueix les funcions als funcionaris del cos de catedràtics l'exercici de la prefectura dels departaments de coordinació didàctica, així com, si escau, del departament d'orientació.

La denominació “òrgans d’orientació” deixa obertes moltes possibilitats per part de les Administracions educatives, les quals poden optar per estructures internes o externes, organitzades en forma de serveis externs o en forma de departaments interns, com a departaments multidisciplinars o unipersonals, etc., la qual cosa pot amenaçar l’existència del Departaments, com estructures internes generalitzades en la major part de les comunitats autònomes i, que hores d’ara s’han consolidat en els centres de secundària.

En el quadre següent es presenten les referències a l’orientació i intervenció psicopedagògica fins ara comentades.

Taula 2.2. Referències a l’orientació i intervenció psicopedagògica en la LOE.

<p>TÍTOL PRELIMINAR CAPÍTOL I. Principis i finalitats de l'educació</p> <p>Article 1. Principis. e) La flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, així com als canvis que experimenten l'alumnat i la societat. f) L'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per a l'assoliment d'una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors.</p> <p>Article 2. Finalitats. 2. Els poders públics prestaran una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l'ensenyament i, especialment, la qualificació i formació del professorat, el treball en equip, la dotació de recursos educatius, la investigació, l'experimentació i la renovació educativa, el foment de la lectura i l'ús de biblioteques, l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió, la funció directiva, l'orientació educativa i professional, la inspecció educativa i l'avaluació.</p> <p>CAPÍTOL II: L'organització dels ensenyaments i l'aprenentatge al llarg de la vida Article 5. L'aprenentatge al llarg de la vida. 6. Correspon a les Administracions públiques facilitar l'accés a la informació i a l'orientació sobre les ofertes d'aprenentatge permanent i les possibilitats d'accés a les mateixes.</p> <p>TÍTOL I: Els Ensenyaments i la seva Ordenació CAPÍTOL II. Educació primària Article 19. Principis pedagògics. 1. En aquesta etapa es posarà especial èmfasi en l'atenció a la diversitat de l'alumnat, en l'atenció individualitzada, en la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i en la posada en pràctica de mecanismes de reforç tan prest com es detectin aquestes dificultats.</p> <p>Article 20. Avaluació. 5. Amb la finalitat de garantir la continuïtat del procés de formació de l'alumnat, cada alumne disposarà en finalitzar l'etapa d'un informe sobre el seu aprenentatge, els objectius assolits i les competències bàsiques adquirides, segons disposin les Administracions educatives.</p> <p>Article 21. Avaluació de diagnòstic. En finalitzar el segon cicle de l'educació primària tots els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques assolides a pels seus alumnes. Aquesta avaluació, competència de les Administracions educatives, tindrà caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per al conjunt de la comunitat educativa. Aquestes avaluacions tindran com a marc de referència les avaluacions generals de diagnòstic que s'estableixen en el article 144.1 d'aquesta Llei.</p> <p>CAPÍTOL III. Educació secundària obligatòria Article 22. Principis generals. 3. En l'educació secundària obligatòria es prestarà especial atenció a l'orientació educativa i professional de l'alumnat.</p>
--

4. L'educació secundària obligatòria s'organitzarà d'acord amb els principis d'educació comuna i d'atenció a la diversitat de l'alumnat. Correspon a les Administracions educatives regular les mesures d'atenció a la diversitat, organitzatives i curriculars, que permetin als centres, en l'exercici de la seva autonomia, una organització flexible dels ensenyaments.

5. Entre les mesures assenyalades en l'apartat anterior es contemplaran les adaptacions del currículum, la integració de matèries en àmbits, els agrupaments flexibles, els desdoblaments de grups, l'oferta de matèries optatives, programes de reforç i programes de tractament personalitzat per a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu.

6. En el marc del que es disposa en els apartats 4 i 5, els centres educatius tindran autonomia per a organitzar els grups i les matèries de manera flexible i per a adoptar les mesures d'atenció a la diversitat adequades a les característiques del seu alumnat.

Article 25. Organització del quart curs.

6. Aquest quart curs tindrà caràcter orientador, tant per als estudis postobligatoris com per a la incorporació a la vida laboral. A fi d'orientar l'elecció dels alumnes, es podran establir agrupacions d'aquestes matèries en diferents opcions.

Article 26. Principis pedagògics.

4. Correspon a les Administracions educatives promoure les mesures necessàries perquè la tutoria personal dels alumnes i l'orientació educativa, psicopedagògica i professional, constitueixin un element fonamental en l'ordenació d'aquesta etapa.

5. Així mateix, correspon a les Administracions educatives regular solucions específiques per a l'atenció d'aquells alumnes que manifestin dificultats especials d'aprenentatge o d'integració en l'activitat ordinària dels centres, dels alumnes d'alta capacitat intel·lectual i dels alumnes amb discapacitat.

Article 27. Programes de diversificació curricular.

1. En la definició dels ensenyaments mínims de l'etapa s'inclouran les condicions bàsiques per establir les diversificacions del currículum des de tercer curs d'educació secundària obligatòria, per a l'alumnat que ho requereixi després de l'oportuna avaluació. En aquest supòsit, els objectius de l'etapa s'assoliran amb una metodologia específica a través d'una organització de continguts, activitats pràctiques i, si escau, de matèries, diferent a l'establerta amb caràcter general.

2. Els alumnes que una vegada cursat segon no estiguin en condicions de promocionar a tercer i hagin repetit ja una vegada en secundària, podran incorporar-se a un programa de diversificació curricular, després de l'oportuna avaluació.

3. Els programes de diversificació curricular estaran orientats a la consecució del títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria.

Article 28. Avaluació i promoció.

5. Els alumnes que promocionin sense haver superat totes les matèries seguiran els programes de reforç que estableixi l'equip docent i haurien de superar les avaluacions corresponents a aquests programes de reforç. Aquesta circumstància es tindrà en compte a l'efecte de promoció i titulació previstos en els apartats anteriors.

Article 29. Avaluació de diagnòstic.

En finalitzar el segon curs de l'educació secundària obligatòria tots els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques assolides a pels seus alumnes. Aquesta avaluació serà competència de les Administracions educatives i tindrà caràcter formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per al conjunt de la comunitat educativa. Aquestes avaluacions tindran com a marc de referència les avaluacions generals de diagnòstic que s'estableixen en l'article 144.1 d'aquesta Llei.

CAPÍTOL IV: Batxillerat

cap esment directe a l'orientació

CAPÍTOL V: Formació professional

cap esment directe a l'orientació

TÍTOL II: Equitat en l'Educació

CAPÍTOL I. Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu

Secció primera. Alumnat que presenta necessitats educatives especials

Secció segona. Alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

Secció tercera. Alumnes amb integració tardana al sistema educatiu espanyol

CAPÍTOL II. Compensació de les desigualtats en educació

TÍTOL III: Professorat

CAPÍTOL I. Funcions del professorat

Article 91. Funcions del professorat.

c) La tutoria dels alumnes, la direcció i l'orientació del seu aprenentatge i el suport al seu procés educatiu, en col·laboració amb les famílies.

d) L'orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes, en col·laboració, si escau, amb els serveis o departaments especialitzats.

CAPÍTOL III: Formació del professorat

Article 102. Formació permanent.

2. Els programes de formació permanent, haurien de contemplar l'adequació dels coneixements i mètodes a l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots aquells aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat...

CAPÍTOL IV: Reconeixement, suport i valoració del professorat

Article 105. Mesures per al professorat de centres públics.

2. Les Administracions educatives, respecte al professorat dels centres públics, afavoriran:

a) El reconeixement de la funció tutorial, mitjançant els oportuns incentius professionals i econòmics.

TÍTOL V: Participació, autonomia i govern dels centres

SECCIÓ SEGONA. CLAUSTRE DE PROFESSORS

Article 129. Competències.

c) Fixar els criteris referents a l'orientació, tutoria, avaluació i recuperació dels alumnes.

SECCIÓ TERCERA. ALTRES ÒRGANS DE COORDINACIÓ DOCENT

Article 130. Òrgans de coordinació docent.

1. Correspon a les Administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i potenciar els equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i el treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes.

2. En els instituts d'educació secundària existiran, entre els òrgans de coordinació docent, departaments de coordinació didàctica que s'encarregaran de l'organització i desenvolupament dels ensenyaments propis de les matèries o mòduls que se'ls encomanin.

Disposició addicional vuitena. Cossos de catedràtics.

2. Amb caràcter preferent s'atribueixen als funcionaris dels cossos citats en l'apartat anterior, les següents funcions:

b) L'exercici de la prefectura dels departaments de coordinació didàctica, així com, si escau, del departament d'orientació.

TÍTOL VIII: Recursos econòmics

Article 157. Recursos per a la millora dels aprenentatges i suport al professorat.

c) L'establiment de programes de reforç i suport educatiu i de millora dels aprenentatges.

e) L'atenció a la diversitat dels alumnes i especialment l'atenció a aquells que presenten necessitat específica de suport educatiu.

g) Mesures de suport al professorat.

h) L'existència de serveis o professionals especialitzats en l'orientació educativa, psicopedagògica i professional.

2.3. LA NORMATIVA EN LES COMUNITATS AUTÒNOMES

En tot l'Estat l'orientació es concep com un dret dels alumnes que requereix la creació de serveis especialitzats. El marc general en el qual es desenvolupa l'orientació educativa s'articula entorn de tres nivells d'organització: el d'aula o grup d'alumnes, el de centre educatiu i el de sistema escolar, concretat en la demarcació de sector o districte.

En les disposicions addicionals, la LOGSE ordenava que en el procés de la seva aplicació les comunitats autònomes creassen serveis especialitzats d'orientació

educativa, psicopedagògica i professional per atendre els centres que imparteixin ensenyances de règim general.

En totes les comunitats, amb petites variacions, l'orientació i intervenció psicopedagògica contempla els tres nivells d'organització abans descrits.²⁰

A continuació analitzarem els serveis creats en les diferents comunitats per a cada un dels nivells en que s'articula l'OIP.

Equips de sector

Aquests equips s'organitzen per sectors i s'han creat pràcticament en totes les comunitats autònomes encara que amb diferents denominacions²¹.

A més dels equips d'orientació de sector, la majoria de les comunitats han creat altres equips especialitzats i específics que tenen per objecte l'atenció educativa de l'alumnat amb minusvalideses o dèficits específics, o bé, com és el cas de Catalunya i Navarra, centres de recursos per a deficiències concretes.

Tot i que en general el seu àmbit d'actuació dels equips d'orientació ho constitueixen tots els centres de nivell no universitari situats en el sector de demarcació de cadascun d'ells, la major part de les seves funcions les desenvolupen en centres d'educació infantil i primària, tant públics com concertats.

Pel que fa a la composició d'aquests equips, aquesta és molt similar en totes les comunitats. En ells hi trobam psicòlegs, pedagogs, mestres i treballadors socials.

Les funcions que desenvolupen i les competències que se'ls atribueixen, com es pot apreciar en la taula següent, són també molt semblants.

²⁰ En l'annex 1 es recull la normativa que guarda més relació amb la regulació dels serveis d'orientació.

²¹ A Catalunya els han denominat equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP); al País Basc, centres d'orientació pedagògica; a Andalusia, equips d'orientació educativa (EOE); a Navarra, equips psicopedagògics; a Galícia: equips d'orientació específics, a la Comunitat Valenciana, serveis psicopedagògics i en la resta de comunitats la denominació més freqüent és equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP).

Taula 2.3. Funcions dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica de sector per comunitat autònoma (CIDE, 259).

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	País Basc	València	Resta CA
Participar en l'assessorament i suport als centres.							X	
Assessorar i donar suport als departaments d'orientació dels centres.				X				
Assessorar, col·laborar i participar en l'elaboració, aplicació, seguiment i avaluació dels projectes de centre i curricular, en els aspectes més estretament lligats a l'orientació educativa i l'atenció a la diversitat.	X	X	X		X			X
Assessorar el professorat en aspectes tècnics i psicopedagògics del currículum.					X			
Assessorar el professorat en el disseny de procediments i instruments d'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.	X						X	X
Assessorar el professorat en el tractament educatiu de la diversitat de l'alumnat i col·laborar en l'aplicació de les mesures oportunes.	X	X					X	X
Participar en el disseny i desenvolupament de programes de reforç, adaptació i diversificació curricular dels centres de la zona.	X		X					X
Col·laborar en la prevenció i prompta detecció de dificultats o problemes de desenvolupament personal i d'aprenentatge.								X
Atendre les demandes d'avaluació psicopedagògica, valorar les necessitats educatives especials de l'alumnat, proposar la modalitat d'escolarització més adequada en cada cas, assessorar i programar la resposta educativa i participar en el seguiment del procés educatiu dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE).	X	X	X	X	X		X	X
Col·laborar amb els centres de professors i altres centres en la formació, suport i assessorament del professorat de la zona en l'àmbit de l'orientació i l'atenció a les NEE.	X	X		X	X			X
Promoure i desenvolupar treballs d'investigació i elaborar, adaptar i divulgar materials i instruments d'orientació educativa i intervenció psicopedagògica que siguin d'utilitat per al professorat.	X	X		X	X			X
Col·laborar amb les famílies, associacions de pares i mares i d'alumnes, altres institucions educatives i serveis socials i sanitaris del sector que incideixin en el seu àmbit d'actuació.		X	X	X	X			
Assessorar les famílies sobre el procés educatiu dels seus fills promovent la col·laboració família-escola i participant en el disseny i desenvolupament de programes formatius de pares i mares d'alumnes.	X	X	X		X		X	X

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	País Basc	València	Resta CA
Informar, assessorar i donar suport a les famílies de nens amb necessitats educatives especials.				X				
Assessorar centres i professors sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional i col·laborar en l'orientació acadèmica i professional individual i grupal de l'alumnat.		X	X		X			X
Col·laborar en l'orientació acadèmica per afavorir la presa de decisions i els processos i itineraris de transició a altres etapes educatives o al món del treball.							X	X
Dur a terme l'orientació psicopedagògica sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i sobre l'adaptació personal i social en l'àmbit educatiu.							X	
Afavorir la coordinació i col·laboració dels professors i centres educatius del sector per assegurar el seguiment continuat del procés educatiu de l'alumnat i la coordinació dels projectes curriculars dels centres de primària i secundària d'un mateix sector.		X			X			X
Coordinar al professorat de suport de la zona en aspectes tècnics i criteris d'intervenció.					X			
Col·laborar en l'elaboració del mapa de necessitats educatives amb la finalitat de racionalitzar els recursos disponibles.		X						
Proposar la creació d'aules d'integració parcial i la designació de centres d'integració preferent de les distintes minusvalideses.					X			
Aportar suport i criteris tècnics a altres òrgans de l'administració educativa.			X					
Qualsevol altra que els sigui encomanada.			X	X			X	

Orientació en els centres

En totes les comunitats els centres compten amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació (departaments d'orientació, si existeixen, o equips de sector).

Encara que en la majoria de les comunitats autònomes, els centres d'educació infantil i primària compten amb la figura de l'orientador (generalment un membre de l'equip d'orientació de sector que acudeix alguns dies a la setmana al centre), de moment són poques les comunitats (sols Galícia i Navarra i, darrerament Castella-la Manxa i Cantàbria) que han creat departaments d'orientació en aquests centres.

El País Basc ha dotat als col·legis públics d'educació infantil i primària de professorat consultor, un mestre habilitat, té com a funció primordial assessorar i donar suport al

professorat tutor i a l'equip docent tant en l'atenció a la diversitat com en la resposta a les necessitats educatives especials.

Pel que fa als instituts d'educació secundària, a totes les comunitats autònomes, llevat de Catalunya i del País Basc²², s'han dotat de departaments d'orientació. La seva composició i funcions han estat regulades en els distints reglaments orgànics.

En la composició dels departaments d'orientació hi sol haver un orientador (psicòleg o pedagog) i professors que atenen als alumnes amb necessitats educatives especials (d'educació especial, professorat de suport, logopedes i altres professionals especialistes) o que formen part de programes específics (professorat d'àmbit).

Les funcions que se'ls assignen es relacionen amb el disseny i desenvolupament del plans d'orientació i d'acció tutorial, amb l'avaluació psicopedagògica i el disseny i aplicació de mesures d'atenció a la diversitat, i amb l'assessorament a la comissió de coordinació pedagògica. Com s'aprecia en la taula següent, les funcions que se'ls atribueixen són pràcticament les mateixes en totes les comunitats.

Taula 2.4. Funcions dels departaments d'orientació dels centres d'educació secundària per comunitat autònoma (CIDE, 262)²³.

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Reste CA
Participar en l'elaboració dels projectes educatiu i curricular del centre.			x				
Formular propostes a l'equip directiu i al claustre relatives a l'elaboració o modificació del projecte educatiu de l'institut i la programació general anual.						x	x
Formular propostes a la comissió de coordinació pedagògica, o òrgan similar, sobre els aspectes psicopedagògics del projecte curricular.	x	x	x	x		x	x
Elaborar les propostes d'organització de l'orientació educativa, psicopedagògica i professional i del pla d'acció tutorial.	x	x	x	x	x	x	x
Contribuir a que l'avaluació desenvolupada en el centre s'ajusti als principis d'avaluació contínua, formativa i orientadora, com també que les sessions d'avaluació no contradiguin els esmentats principis.			x			x	

²² En el reglament orgànic dels IES de Catalunya no s'ha regulat el departament d'orientació. Igualment, el País Basc no ha definit els òrgans de coordinació docent amb caràcter prescriptiu per al seu territori.

²³ En aquesta taula he afegit les funcions dels DO de les Illes Balears, que es regulen en el Reglament Orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5-10-02).

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Resta CA
Elaborar i facilitar criteris per al tractament adequat a la diversitat.		x					
Dirigir i coordinar el pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional i el pla d'acció tutorial.				x			
Contribuir al desenvolupament de l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en el que concerneix als canvis de cicle o etapa, i a l'elecció entre les distintes opcions acadèmiques, formatives i professionals.		x		x	x		x
Coordinar, donar suport i oferir suport tècnic a les activitats d'orientació i tutoria que el professorat realitza en el centre amb el seu alumnat.			x				
Donar a l'alumnat orientació acadèmica i professional diversificada i individualitzada.			x				
Facilitar a l'alumnat el suport i l'orientació necessaris en els moments de major dificultat com són l'ingrés en el centre, el canvi de cicle o etapa, l'elecció d'optatives, itineraris formatius o la transició a la vida professional.			x			x	
Coordinar, en els instituts on s'imparteixi formació professional específica, l'orientació laboral i professional amb aquelles altres administracions i institucions competents en la matèria.		x	x	x	x	x	x
Contribuir al desenvolupament del pla d'orientació acadèmica i del pla d'acció tutorial i elevar al consell escolar una memòria sobre el seu funcionament al final de curs.	x	x		x	x		x
Elaborar la proposta de criteris i procediments per a realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials.							
Col·laborar amb els professors en la prevenció i prompta detecció de problemes d'aprenentatge i en la programació i aplicació d'activitats educatives i adaptacions curriculars.	x	x	x	x	x	x	x
Elaborar, juntament amb els departaments didàctics, la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació.				x			
Participar en el diagnòstic, disseny i aplicació de programes individuals de reforç educatiu, adaptacions curriculars i de diversificació curricular.			x				
Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica prèvia prevista en la normativa.	x	x		x	x	x	x
Assumir la docència dels grups d'alumnes que els siguin encomanats.					x		x
Promoure la investigació educativa i proposar activitats de perfeccionament.	x		x		x		x

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Gàlícia	Navarra	València	Illes Balears	Resta CA
Facilitar la utilització de metodologies didàctiques innovadores, tècniques específiques relatives a hàbits de treball, tècniques d'estudi, programes d'ensenyar a pensar i altres tècniques similars.			x				
Organitzar i realitzar activitats complementàries amb el departament corresponent.							x
Elaborar el pla d'activitats del departament i, al final de curs, una memòria en la qual s'avaluï el desenvolupament del pla.	x				x	x	x
Col·laborar amb els equips d'orientació de sector i amb els altres departaments d'orientació de la zona.			x			x	
Cooperar amb els tutors en la informació a les famílies sobre assumptes relacionats amb l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional.			x				
Participar en l'elaboració del consell orientador.						x	x
Altres que se li encomanin.			x			x	

L'orientació a l'aula: la tutoria

En totes les comunitats de l'Estat la normativa pròpia estableix que cada grup d'alumnes ha de tenir un professor-tutor i que la coordinació de les activitats d'orientació i tutoria correspon al propi centre.

En gairebé totes les comunitats autònomes s'han promulgat decrets específics (a través dels respectius reglaments orgànics) per a les escoles d'educació infantil i col·legis d'educació primària, per un costat, i per als instituts d'educació secundària, per un altre.

En general, l'organització de la tutoria es concep de forma molt semblant en les diferents comunitats autònomes. El nomenament dels tutors sol ser competència del director, a proposta del cap d'estudis o del claustre i gairebé totes les comunitats assignen al cap d'estudis la coordinació de l'activitat tutorial a través de reunions periòdiques.

Les funcions que els reglaments orgànics de les diferents comunitats assignen als tutors són comunes, amb petites diferències.

En la taula següent es presenta una comparativa de les funcions dels tutors per comunitats autònomes.

Taula 2.5. Funcions dels tutors dels centres d'educació infantil i primària per comunitat autònoma (CIDE, 265).

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Resta CA
Desenvolupar les activitats previstes en el pla d'orientació i d'acció tutorial.	x	x		x	x	x	x	x
Coordinar el procés d'avaluació de l'alumnat del seu grup.	x	x	x	x	x	x	x	x
Coordinar l'ajustament de les diferents metodologies i principis d'avaluació programats per a l'alumnat del grup.				x				
Organitzar i presidir les sessions d'avaluació.				x				
Adoptar la decisió que procedeixi sobre la promoció de l'alumnat d'un cicle a un altre (prèvia audiència dels seus pares o tutors legals).	x			x	x	x	x	x
Emplenar la documentació acadèmica de l'alumnat del seu grup.	x	x		x	x			
Tenir cura, juntament amb el secretari, de l'elaboració dels documents acreditatius de l'avaluació i de la comunicació d'aquests als pares o tutors legals.		x	x				x	
Conèixer el procés d'aprenentatge i d'evolució personal del alumnat del seu grup.			x				x	
Efectuar un seguiment global de l'aprenentatge dels alumnes, atenent especialment a les dificultats per procedir a l'adequació personal del currículum.	x	x		x	x		x	x
Establir les mesures educatives complementàries i adaptacions curriculars que es precisin.		x		x		x		
Coordinar les adaptacions curriculars necessàries de l'alumnat del seu grup.				x	x		x	
Realitzar les adaptacions curriculars i les mesures d'intervenció educativa per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.						x		
Conèixer les característiques personals i els aspectes de la situació familiar i escolar que repercuteixen en el rendiment acadèmic dels alumnes de la seva tutoria.				x				
Programar l'activitat docent d'acord amb el currículum del seu cicle i amb el respectiu projecte curricular, conformant la programació d'aula.		x						
Coordinar-se amb els mestres que imparteixen docència en el seu grup a fi de salvaguardar la coherència de la programació i de la pràctica docent amb el projecte curricular i la programació general anual del centre.		x	x	x	x		x	

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Resta CA
Col·laborar amb els tutors en el marc dels projectes educatiu i curricular.				x				
Facilitar la integració dels alumnes en el grup, fomentar la seva participació en les activitats del centre i vetllar per la convivència.	x	x	x	x	x	x	x	x
Fomentar estructures de participació en l'aula.		x					x	
Informar, orientar i assessorar a l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge, les seves possibilitats educatives i la seva evolució escolar.		x	x	x	x	x	x	x
Col·laborar amb l'equip d'orientació.	x			x	x	x	x	x
Canalitzar els problemes i inquietuds dels alumnes, ajudar a resoldre i intervenir davant professors, alumnes i equip directiu en els problemes que apareguin.	x	x		x	x			x
Facilitar a l'alumnat informació sobre acords en temes tractats en el consell escolar i altres informacions pertinents, com també recollir les seves propostes.				x				
Informar els pares, els mestres i l'alumnat del grup de tot allò que els concerneixi amb relació a les activitats docents i el rendiment acadèmic.	x	x	x	x	x	x	x	x
Informar l'equip docent del grup de les característiques dels alumnes, especialment en aquells casos que presenten problemes específics.				x				
Recaptar la informació que es precisi de pares, mares, professors i alumnes.		x						
Facilitar la cooperació educativa entre el professorat i les famílies.	x	x		x	x	x	x	x
Controlar les faltes d'assistència i puntualitat de l'alumnat i comunicar aquestes i altres incidències als seus pares o tutors, com també al cap d'estudis.		x	x	x	x			
Fomentar la col·laboració de les famílies en les activitats de suport a l'aprenentatge i orientació dels seus fills.				x				
Altres que se li encomanin.			x	x			x	

En els centres d'educació secundària, a causa de la confluència d'un major nombre de professors en cada grup, la funció tutorial esdevé una tasca més complexa que en els centres d'educació infantil i primària. També és el director, a proposta del cap d'estudis qui designa als tutors d'entre els professors del grup, en totes les comunitats i la

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Resta CA
Coordinar la labor de l'equip docent i salvaguardar la coherència de la programació i la pràctica docent amb el projecte curricular i la programació general anual.		X		X		X	X	
Col·laborar amb els altres tutors.				X				
Facilitar la integració dels alumnes en el grup i fomentar la seva participació en les activitats del centre, com també vetllar per la convivència.	X	X		X	X	X		X
Fomentar estructures de participació en l'aula.		X						
Informar, orientar i assessorar a l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge i les seves possibilitats acadèmiques i professionals.	X	X	X	X	X	X	X	X
Col·laborar amb el departament d'orientació.		X		X	X	X	X	X
Canalitzar els problemes i inquietuds dels alumnes, ajudar a resoldre i intervenir, juntament amb el delegat i el subdelegat del grup, davant la resta del professorat, alumnat i equip directiu en els problemes que es presentin.	X	X		X	X	X	X	X
Facilitar a l'alumnat informació sobre acords referents a temes tractats en el consell escolar i altres informacions pertinents, com també recollir les seves propostes.		X						
Mantenir reunions periòdiques amb l'alumnat.					X		X	
Recollir les aspiracions, necessitats i consultes de l'alumnat.					X			
Informar l'alumnat al principi de curs dels seus drets i deures.					X			
Informar els pares, els professors i els alumnes de tot allò que els concerneixi amb relació a les activitats docents i complementàries i el rendiment acadèmic.	X	X	X	X	X	X	X	X
Informar l'equip de professors de les característiques dels alumnes, especialment en aquells casos que presenten problemes específics.				X			X	
Recaptar la informació que es precisi de pares, mares, professors i alumnes.		X						
Facilitar i fomentar la cooperació educativa entre el professorat i els pares i les mares dels alumnes.	X	X		X	X	X		X
Controlar les faltes d'assistència i puntualitat de l'alumnat de la seva tutoria, coordinar les mesures previstes en el centre i comunicar les incidències als seus pares o tutors.		X	X	X	X		X	

FUNCIONS	Andalusia	Canàries	Catalunya	Galícia	Navarra	València	Illes Balears	Reste CA
Atendre i tenir cura, juntament amb la resta del professorat del centre, de l'alumnat en els períodes d'esplai i entre classes.				x				
Fomentar la col·laboració de les famílies en les activitats de suport a l'aprenentatge i orientació dels seus fills.				x				
Coordinar las activitats complementàries dels alumnes del seu grup.								x
Altres que se li encomanin.			x				x	

En aquests dos darrers anys ha aparegut nova normativa en algunes comunitats autònomes, algunes d'elles amb aspectes novedosos, com la creació dels plans d'orientació de zona (Castella-la Manxa, Castella i Lleó) o la incorporació d'unitats d'orientació en centres d'educació infantil i primària (Castella-la Manxa, Cantàbria)

En concret, cal fer esment a dues normes aparegudes recentment:

Decret 45/2005, de 26 d'abril pel qual es regula l'orientació educativa i professional de Castella-la Manxa (DOCM de 29-04-2005)

Resolució de 20 de febrer de 2006, de la Direcció General de Formació Professional i Innovació Educativa, pel qual s'acorda la publicació del Pla d'Orientació Educativa (B.O.C.y L. – núm. 41 de 28), a Castella i Lleó.

2.4. LA REGULACIÓ NORMATIVA A LES ILLES BALEARS

A la nostra comunitat, actualment, com a la resta de l'estat, ens trobam en una situació de transició degut a la recent promulgació de la *Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació* (BOE de 4-5-2006). A Balears les transferències en matèria educativa arribaren a la nostra comunitat a finals de l'any 1997 amb el *Decret 1876/1997, de 12 de desembre* encara no s'ha desenvolupat normativa pròpia relacionada amb l'orientació i la intervenció psicopedagògica, més enllà d'orientacions i instruccions que remeten o aclareixen la normativa d'àmbit estatal.

Per tant, a Les Illes Balears, en tant no es reguli amb normativa pròpia o en tant no es desenvolupi la LOE pel que fa als aspectes encara no regulats per aquesta llei, és

d'aplicació la normativa vigent fins el moment de la seva publicació que encara no s'ha derogat.

A continuació es recullen algunes normatives que guarden molta relació amb el desenvolupament de les funcions i tasques que corresponen al serveis d'orientació i que encara són vigents en la nostra comunitat.

- *RD 696/1995, de 28 de abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials* (BOE de 2-6-1995).
- *RD 299/1996, de 28 de febrer, d'ordenació de les accions adreçades a la compensació de desigualtats en educació* (BOE de 12-3-1996).
- *Ordre de 14 de febrer de 1996, sobre avaluació dels alumnes amb necessitats educatives especials que cursen las ensenyances de règim general establertes en la LOGSE* (BOE de 23-2-1996).
- *Ordre de 14 de febrer de 1996, per la qual es regula el procediment per la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i s'estableixen els criteris per l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials* (BOE de 23-2-1996).
- *Ordre de 24 de abril de 1996, per la qual es regulen les condicions i el procediment per flexibilitzar, amb caràcter excepcional, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual* (BOE de 3-5-1996).
- *Resolució de 12 de abril de 1996 de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es regulen els programes de diversificació curricular en l'etapa d'educació secundària obligatòria* (BOE de 3-5-1996).
- *Resolució de 29 d'abril de 1996, de la Direcció General de Centres Escolars, sobre organització dels departaments d'orientació en instituts d'educació secundària* (BOE de 31-5-1996).
- *Resolució de 29 de abril de 1996, de la Secretaria d'Educació per la qual es determinen els procediments a seguir per orientar la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual* (BOE de 16-5-1996).
- *Instruccions de 30 d'abril de 1996 de la Direcció General de Renovació Pedagògica* (BOMECA de 13-5-1996) pel qual s'estableixen els criteris a partir

dels quals s'han d'establir les línies preferents d'actuació dels EOEP per a cada curs escolar.

En realitat funciona un sistema dual amb dos nivells: A l'educació secundària es consoliden els departaments d'orientació però als centres d'educació infantil i primària sembla cada vegada més que desapareix la possibilitat de què es dotin d'aquestes unitats o departaments. D'altra banda els equips de sector -EOEP- s'han convertit en agents mig interns, mig externs en els centres d'educació infantil i primària però han deixat d'intervenir totalment a l'educació secundària, cosa que ocasiona que el nivell de sector tampoc no és present en aquests centres.

2.4.1. A L'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

El model organitzatiu i funcional actualment vigent té com a protagonista principal el tutor amb la col·laboració i suport de l'equip docent i l'assessorament extern dels equips interdisciplinars de sector, i no sembla de moment que hi hagi intenció de dotar a cada centre d'un departament d'orientació.

Es tracta d'un model extern, malgrat s'intenta la incorporació del personal dels EOEP als centres.

La normativa d'àmbit estatal que regula l'organització, estructura i funcionament dels EOEP, encara vigent, s'han complementat amb circulars i resolucions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.

Durant els darrers cursos s'han anat aprovant algunes instruccions que, com a concreció i desenvolupament dels reglaments de l'àmbit del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, han regulat l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació infantil i primària fins que l'any 2002 apareix el *Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària* (BOIB de 5-10-2002).

Aquest decret és desenvolupat o completat per les successives Resolucions del conseller d'Educació i Cultura, per les qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (Instruccions d'inici de curs). Aquestes instruccions concreten i desenvolupen aspectes essencials de l'organització i el funcionament dels centres previstos al reglament orgànic citat anteriorment i estableixen directrius per als centres d'educació infantil i primària.

En l'annex 1 es recullen les referències més directament relacionades amb l'orientació i intervenció psicopedagògica en aquestes etapes educatives.

2.4.2. A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

En la nostra comunitat autònoma s'ha optat per dotar la plantilla del departament d'orientació de professorat de distint perfil professional. La composició d'aquest inclou professorat de l'especialitat de pedagogia o psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social, professorat de l'àmbit científic i tecnològic, professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que presta tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials i professorat dels programes d'iniciació professional, quan en el centre s'imparteixen.

Des del curs 2000-01 fins al curs 2002-2003, s'han regulat normes (ordres) que han regulat l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i els projectes d'intervenció educativa -PIE-, fins que al setembre de 2002 s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5-10-02).

A continuació es detalla aquesta normativa:

- *Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 10 de juliol, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears per al curs 2000-01.*
- *Ordre de dia 27 de juny de 2001, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears per al curs 2001-02.*
- *Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 7 de juny, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2002-03 (BOIB de 25-6-2002).*
- *Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5-10-2002).*

Aquest darrer decret és concretat i desenvolupat per les successives Resolucions del conseller d'Educació i Cultura per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics i privats que imparteixen educació secundària (instruccions d'inici de curs).

En aquestes resolucions apareixen orientacions específiques per als departaments d'orientació. En elles es detallen les actuacions a desenvolupar en cada un dels àmbits que, d'acord amb les instruccions del 30 d'abril de 1996 (BOMECA, 13 de maig del 1996) i el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (Decret 120/2002),

s'han d'incloure en el pla d'activitats del DO, com també les intervencions en cada un dels programes específics (diversificació, compensatòria, etc.).

En l'annex 1 es recullen les referències més directament relacionades amb l'orientació i intervenció psicopedagògica que apareixen en aquesta normativa.

CAPÍTOL III

ELS REFERENTS CONTEXTUALS

En aquest capítol s'exposen alguns dels indicadors del sistema educatiu més directament relacionats amb l'objecte d'estudi els quals, permeten contextualitzar les pràctiques d'OIP que es realitzen i alhora, expliquen i justifiquen la necessitat de l'existència dels serveis i recursos que se li assignen.

Els indicadors que es presenten s'han obtingut bàsicament de les fonts següents:

- Oficina d'Estadística del MEC. <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/>
- Institut Nacional d'Estadística -INE-. <http://www.ine.es/inebase/>
- Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació i Centres: Estadística no universitària. Cursos 2003-04 i 2004-05.

3.1. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

En primer lloc cal fer referència a l'alumnat escolaritzat al sistema educatiu no universitari en el curs 2004-05. A la taula següent hi apareix el nombre d'alumnat matriculat en les diferents etapes corresponents als ensenyaments de Règim general.

Taula 3.1. Alumnat matriculat en els centres de les Illes Balears.

Curs 2004-2005	Total Balears	Centres públics	Centres concertats i privats
Educació infantil	31.306	18.913	12.393
Educació primària	56.988	35.168	21.820
Educació especial	488	104	384
ESO	40.017	23.681	16.336
Batxillerat	11.740	8.978	2.762
Programes de garantia social	842	758	84
Cicles formatius de grau mitjà	4.349	3.668	681
Cicles formatius de grau superior	2.179	1.962	217
TOTAL	147.909	93.232	54.677

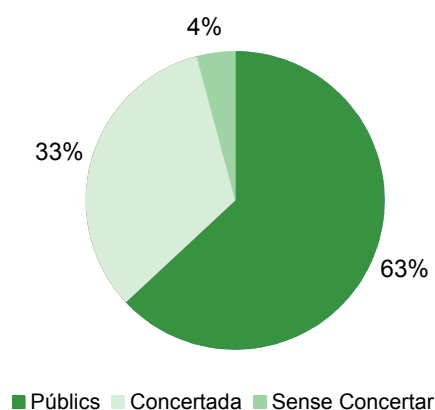
Per illes, un 79% de l'alumnat de les Illes Balears es trobava escolaritzat a centres de Mallorca, un 11% a centres d'Eivissa, un 9% a Menorca i, finalment, un 1% dels alumnes a Formentera.

En el curs 2004-05 un percentatge pròxim al 50% de la població balear d'entre 0 i 29 anys estava escolaritzada en el sistema educatiu. El percentatge d'alumnat del tram d'edat considerat es manté gairebé constant en els darrers anys. De la comparació amb altres comunitats es desprèn que ens situam entre les comunitats autònomes de l'Estat

amb menys població escolaritzada en aquest tram d'edat, especialment en les etapes no obligatòries del sistema educatiu (batxillerat, cicles formatius i estudis universitaris).

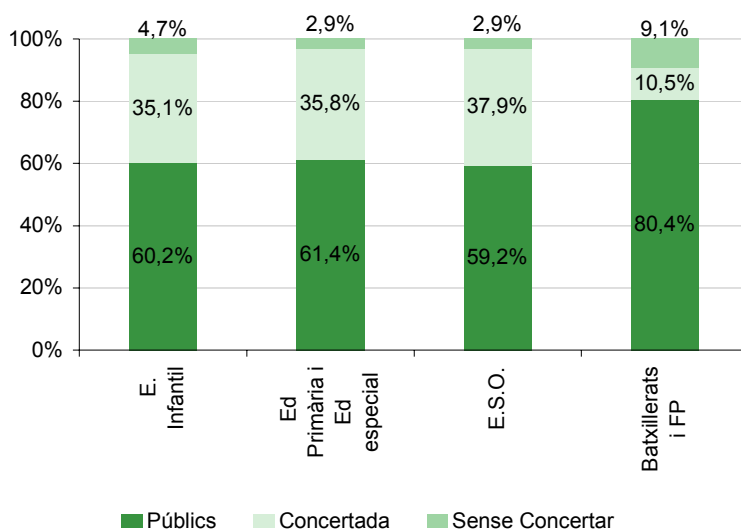
Un 63% de l'alumnat cursava estudis de Règim general no universitari en centres de titularitat pública, un 33% en centres concertats i un 4% en centres privats no concertats.

Gràfic 3.1. Percentatge d'alumnat per titularitat de centre (curs 2004-05).



Els percentatges d'alumnes escolaritzats en els diferents tipus de centres es mostren en el gràfic següent per a cada una de les etapes. El percentatge d'alumnat en centres concertats, els quals suposen el 28,4% del total de centres escolars de la nostra comunitat, és un dels més alts de l'Estat.

Gràfic 3.2. Percentatge d'alumnat per titularitat i tipus d'ensenyament (curs 2004-05).



En aquest curs escolar hi havia 412 centres, dels quals 282 eren de titularitat pública i 130 de titularitat privada (inclou els centres concertats i sense concertar).

En el quadre següent es mostra el total de centres de Balears segons les etapes educatives que impartien en el curs 2004-05.

Taula 3.2. Centres escolars de les Illes Balears.

Curs 2004-05	Total centres	Centres públics	Centres concertats i privats
TOTAL	412	282	130
Centres d'educació infantil	47	21	26
Centres d'educació primària	199	192	7
Centres d'educació primària i ESO	70	5	65
Centres d'educació secundària	69	63	6
Centres d'ed. primària i secundària	20	0	20
Centres específics d'educació especial	7	1	6

Pel que fa a les taxes d'escolarització en les etapes no obligatòries, es constata que el nombre mitjà d'anys d'escolarització en educació infantil era de 3,1 anys, lleugerament per davall del nombre mitjà del conjunt de l'estat (3,4 anys).

En les edats que correspon cursar l'educació secundària postobligatòria (16-19 anys) observam una disminució progressiva de l'escolarització a mesura que augmenta l'edat de la població. Així, als 16 anys encara estava escolaritzat el 82,6% de la població d'aquesta edat però als 17 anys sols estan escolaritzats un 63,4% dels joves, un 42% als 18 anys i un 31,6 als 19 anys.

A la taula següent es mostren les taxes netes d'escolarització²⁴ corresponents a les edats de 16, 17, 18 i 19 anys, per a cada una de les etapes educatives.

Taula 3.3. Taxes netes d'escolaritat als 16,17,18 i 19 anys.

Curs 2004-05	16 anys	17 anys	18 anys	19 anys
TOTAL	82,6%	63,4%	42%	31,6%
ESO	37,5%	9,7%	0,5%	
Batxillerat i cicles formatius de grau mitjà	45,1%	53,7%	30,3%	15,7%
Ensenyament superior no universitari	-	-	1,2%	3%
Estudis universitaris	-	-	10%	12,9%

²⁴ La taxa neta d'escolarització en una etapa és el percentatge de població de les edats "teòriques" que corresponen als diferents cursos de l'etapa matriculada respecte al total de la població d'aquestes edats, mentre que la taxa bruta d'escolarització d'una etapa és el percentatge d'alumnat de qualsevol edat matriculat en aquesta respecte al total de la població de les edats "teòriques" considerades per a cada curs de l'etapa.

El nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en l'ensenyament no universitari va oscil·lar entre els 11,7 alumnes per grup en els programes de garantia social als 24,9 alumnes per grup a l'ESO. Aquesta ràtio és major en els centres privats que en els públics.

En la taula apareix el nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en les diferents etapes educatives.

Taula 3.4. Nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en les diferents etapes.

Curs 2004-05	Tots els centres		Centres públics		Centres concertats i privats	
	Illes Balears	Estat	Illes Balears	Estat	Illes Balears	Estat
Educació infantil 1r cicle	15,1	14,5	13,7	13,9	16,5	15,0
Educació infantil 2n cicle	22,5	20,9	21,1	19,9	25,1	23,3
Educació primària	23,1	20,7	21,4	19,3	26,4	24,1
Educació Especial	4,6	5,9	4,7	5,5	4,6	6,4
ESO	24,9	24,6	23,3	23,7	27,7	26,6
Batxillerat	24,5	24,0	24,3	24,0	25,3	24,0
Cicles formatius de grau mitjà	18,1	18,7	17,5	18,5	22,3	19,3
Cicles formatius de grau superior	14,6	18,7	14,9	18,9	12,7	17,8
Programes de garantia social	11,7	12,4	11,7	12,2	12,0	13,0

La mitjana d'alumnes per professor era de 11,6 en el conjunt de centres. La ràtio mitjana en els centres privats (14,2) era major que la dels centres públics (10,5).

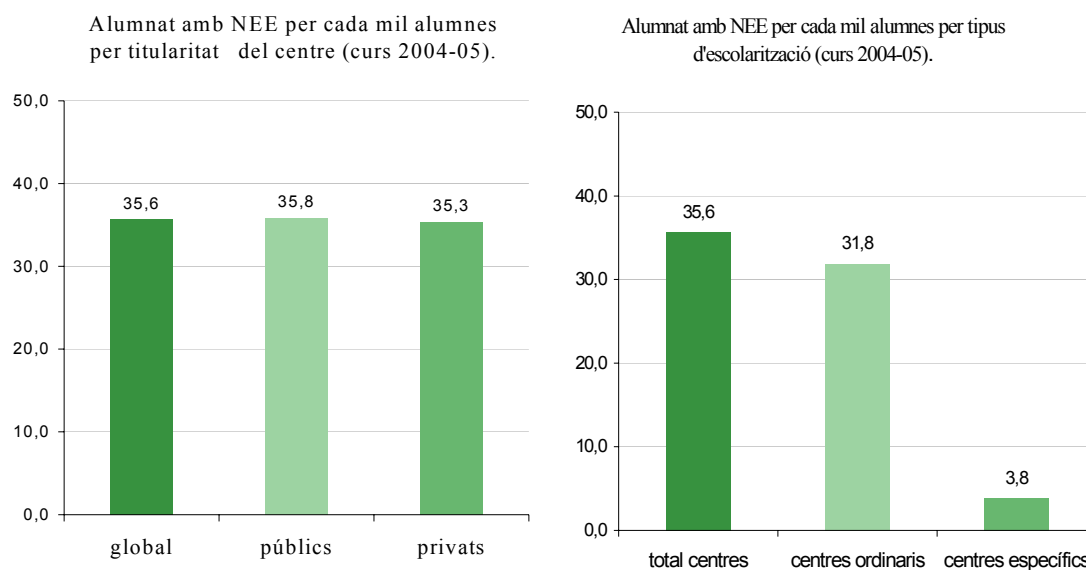
El nombre mitjà d'alumnes per professor, tant en el conjunt de l'estat com a Balears, ha disminuït de forma considerable en els darrers anys. En concret, a la nostra comunitat hem passat de 18,1 alumnes per professor en el curs 1992-93 a 11,6 en el curs 2004-05.

En el curs 2004-05 hi havia 35,6 alumnes amb necessitats educatives especials²⁵ (NEE) escolaritzats per cada mil en el sistema educatiu no universitari.

La proporció d'alumnat amb NEE escolaritzat a centres públics i privats s'ha anat equilibrant en els darrers anys fins arribar a ser quasi igual.

D'altra banda, del total d'alumnes amb NEE, 31,8 de cada mil estudiaven en centres ordinaris i només 3,8 de cada mil acudien a centres específics.

²⁵ Es considera alumnat amb necessitats educatives especial permanentes l'alumnat que ha estat diagnosticat pels equips psicopedagògics. Aquests alumnes estan escolaritzats tant a centres ordinaris com a centres específics. Les dades de l'alumnat escolaritzat en aules específiques de centres (ASCEE) s'inclouen en els centres específics. El nombre mitjà d'alumnat amb NEE per cada 1.000 alumnes es defineix com el nombre d'alumnes amb NEE en programes d'educació especial i en ensenyaments de règim general no universitaris per 1.000 alumnes del total d'alumnat d'educació especial, d'educació infantil, d'educació primària i d'ESO.

Gràfic 3.3. Alumnat amb NEE per cada mil alumnes per titularitat i per tipus d'escolarització.

El percentatge d'alumnat integrat en centres ordinaris de Balears és un dels més alts de l'Estat. La major proporció d'alumnat integrat en centres ordinaris és dona a l'ESO on hi trobam 36 alumnes diagnosticats com alumnat amb NEE per cada mil alumnes d'aquesta etapa. En l'educació primària n'hi ha un 34 per cada mil alumnes i a l'educació infantil, 19 per cada mil.

La discapacitat de tipus psíquic o intel·lectual és la més diagnosticada (69% dels casos); un 9% correspon a alumnat amb plurideficiències, un 9% a trastorns generals del desenvolupament i autisme; un 6% a dèficits motòrics; i, en darrer lloc, un 4% i un 2% corresponen a alumnat amb dèficits de tipus sensorials, auditiu i visual respectivament.

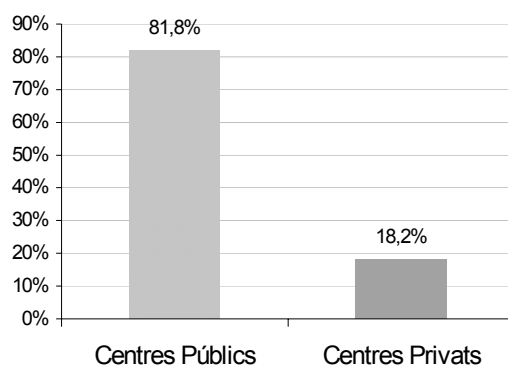
Pel que fa a l'alumnat estranger, en aquest curs hi havia 108 alumnes estrangers per cada mil alumnes matriculats en el conjunt del sistema educatiu no universitari.

Per nivells educatius destaca l'alumnat estranger matriculat en l'ensenyament primari i en l'ESO on, com s'aprecia en la taula, de cada mil alumnes, 132 i 112 respectivament eren estrangers. Al batxillerat i cicles formatius, en canvi aquest percentatge es reduïa a la meitat (56,6 de cada mil a batxillerat i 51,3 de cada mil als cicles formatius).

Taula 3.5. Alumnat estranger per cada mil alumnes escolaritzats.

Curs 2004-2005	Tots els centres	Centres públics	Centres concertats i privats
TOTAL	108,3	135,4	57,0
Educació infantil	100,0	134,0	48,5
Educació primària	132,6	177,9	59,6
Educació especial	90,2	57,7	99,0
ESO	112,7	147,0	62,8
Batxillerat	56,6	63,2	35,5
Cicles formatius	51,3	51,0	53,5
Programes de garantia social	155,6	151,7	190,5
Ensenyaments artístics	39,8	42,8	0,0
Escola Oficial d'Idiomes	84,3	84,3	0,0

Per titularitat, en totes les etapes el major percentatge d'alumnat estranger es trobava en l'escola pública, on un 81,8% de l'alumnat immigrant hi acudia front a només un 18,2% que estava escolaritzat a centres privats, majoritàriament concertats.

Gràfic 3.4. Percentatge d'alumnat estranger per titularitat de centre (curs 2004-05).

A les Illes Balears, l'any 1996 hi residien 1.976 estrangers i en el 2005 aquesta xifra superava els 17.000, la qual cosa suposa un increment d'un 770% en els darrers 10 anys.

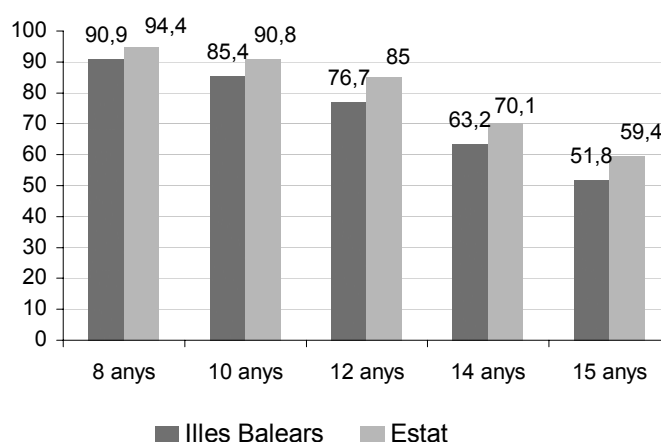
Per comunitats, Balears juntament amb Madrid i la Rioja són les comunitats que major percentatge d'alumnes estrangers escolaritzen respecte al total d'alumnat matriculat en l'ensenyament obligatori.

A la nostra comunitat el percentatge d'alumnat de 8, 10, 12, 14 i 15 anys es troba matriculat en el curs que li pertoca per edat -taxa d'adoneïtat- és significativament més baix que el del conjunt de l'Estat.

La taxa d'adoneïtat proporciona, de forma complementària, informació sobre el nombre d'alumnes que es troben en cursos inferiors com a resultat de possibles repeticions o d'una incorporació tardana al sistema educatiu.

En el gràfic següent es pot comprovar com l'esmentada taxa d'adoneïtat disminueix a mesura que augmenta l'edat, la qual cosa indica que l'impacte de les repeticions de curs es fa més pronunciat en els darrers cursos de l'etapa obligatòria.

Gràfic 3.5. Taxes d'adoneïtat.



Pel què respecte als resultats escolars, els indicadors no són tampoc gaire favorables.

A les Illes Balears i en el curs 2004-05, un percentatge pròxim al 40% dels joves de 18 a 24 anys sense escolaritzar no disposen d'estudis superiors als obligatoris, xifra que ens allunya bastant del percentatge del conjunt de l'Estat (31%) i encara més del conjunt d'Europa (16%).

D'altra banda, el percentatge d'abandonament escolar prematur és considerablement superior en els homes (45,8%) que en les dones (33,9%)²⁶.

En el curs 2003-04, la taxa bruta de graduació²⁷ en ESO va ser del 61,4%; la de graduació en batxillerat del 31,1%; la dels cicles formatius de grau mitjà de l'11,8%; i la dels cicles formatius de grau superior del 7,6%.

²⁶ Aquest objectiu o punt de referència europeu estableix que l'any 2010, per al conjunt dels països que conformen la comunitat europea, el percentatge mitjà de la població d'aquest tram d'edat que tenen com estudis màxims educació secundària o nivells educatius anteriors (CINE 0, 1 i 2), no superarà el 10% de la població.

²⁷ La taxa bruta de graduació en uns estudis és el nombre d'alumnat graduat de qualsevol edat amb relació al total de la població de l'edat "teòrica" que correspon acabar-los.

Les taxes de graduats de Balears se situen entre les més baixes de l'Estat, i tant a l'ESO com als estudis postobligatoris les taxes d'homes graduats són significativament inferiors a les de dones.

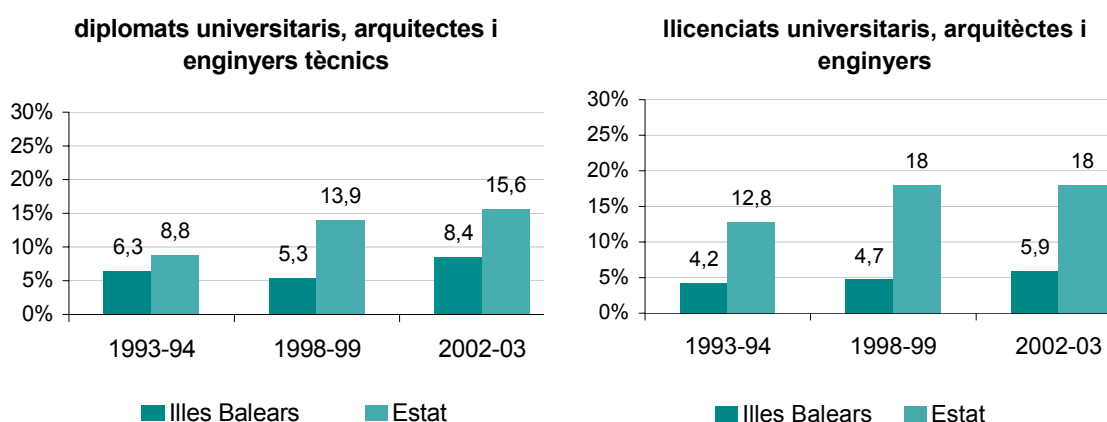
Taula 3.6. Taxes brutes de graduats de 4t d'ESO, batxillerat i cicles formatius de formació professional.

Curs 2003-04	Ambdós sexes	Homes	Dones
4t ESO	61,4	54,5	68,6
Batxillerat	31,1	24,6	37,9
Cicles formatius de grau mitjà	11,8	11,1	12,4
Cicles formatius de grau superior	7,6	6,8	8,4

Si bé el percentatge d'aprovat sobre el de matriculats en les Illes Balears (79,5) se situa en la franja mitjana, molt pròxima a la mitjana del conjunt de les universitats espanyoles (81,7%), l'any 2005 l'alumnat que supera la prova d'accés a la universitat representa només un 29,3% de la població de 18 anys resident a les Illes Balears. La taxa bruta de dones que accedeix a la universitat és superior a la dels homes en més de deu punts percentuals.

Pel que fa a les taxes brutes de graduació en estudis superiors universitaris, les darreres dades oficials de què es disposa corresponen al curs 2002-03, i d'elles es desprèn que els diplomats universitaris, arquitectes i enginyers tècnics que finalitzaren els seus estudis en aquest curs representaren un 8,4% de la població de 21 anys de Balears, mentre que els llicenciats, arquitectes i enginyers sols un 5,9% de la població de 23 anys, taxes significativament inferiors a les del conjunt de l'Estat.

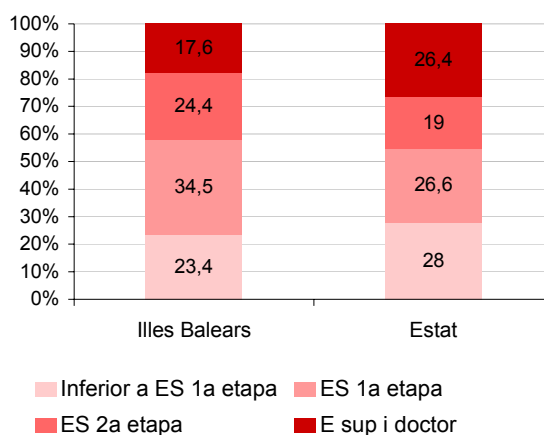
Gràfic 3.6. Taxes brutes de graduació en estudis universitaris.



L'any 2004, a Balears, un 42% de la població adulta havia completat estudis superiors als obligatoris (un 24,4% estudis secundaris postobligatoris i un 17,6% amb estudis superiors) front a un 34,5% que sols comptava amb estudis equivalents a l'educació secundària obligatòria.

El percentatge de persones que compten amb alguna titulació superior a l'educació secundària obligatòria és dels més baixos de l'estat, tot i que en els darrers anys el nivell d'estudis de la població balear ha crescut significativament; així, ha disminuït el percentatge de persones que com a màxim tenen estudis primaris o secundaris obligatoris, i ha augmentat el dels que disposen d'estudis postobligatoris, encara que dins aquests darrers el percentatge de persones amb titulacions superiors és el que ha experimentat un menor creixement.

Gràfic 3.7. Nivell d'estudis de la població adulta a les Illes Balears (any 2004).



Dels indicadors presentats es pot concloure que es tracta d'un panorama poc alentador, en el qual queda plenament justificada, al meu entendre, la necessitat de l'orientació i intervenció psicopedagògica.

3.2. ESTAT ACTUAL DELS SERVEIS D'OIP A LES ILLES BALEARS

L'orientació educativa a Balears, com ja s'ha explicat en el capítol anterior, ha vingut mantenint l'organització establerta pel Ministeri d'Educació i Ciència.

L'organització de l'OIP en la nostra comunitat ve condicionada per les característiques geogràfiques que imposa la insularitat i per l'evolució de l'alumnat, caracteritzada per una creixent diversitat i un increment de les necessitats educatives específiques.

En les instruccions per als departaments d'orientació dels centres d'educació secundària dels darrers cursos, s'assigna la responsabilitat de l'orientació a tots els professionals docents, però es reconeix la necessitat de recursos personals especialitzats que col·laborin amb els centres en l'assessorament psicopedagògic.

Aquesta funció de suport especialitzat correspon en els centres públics al equip d'atenció primerenca (EAP), els quals atenen sobretot centres que imparteixen el primer cicle d'educació infantil, i als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes d'educació infantil i primària; i als departaments d'orientació en les etapes d'ESO i d'educació postobligatòria.

Per respondre a les necessitats d'orientació de la comunitat educativa, durant el curs 2004-05, es comptava amb un total de 6 EOEP i 5 EAP.

En la taula següent es mostra, per a cada illa i per al sector en els quals s'ubiquen els centres on intervenen, la distribució dels professionals que integren els EOEP i els EAP.

Taula 3.7. Plantilles dels EOEP i EAP per localitat i sectors.

LOCALITAT	Curs 2004-05		PLANTILLES DELS EOEP/ EAP			
	SECTOR		PSICOP	PTSC	PT	AL
PALMA	EOEP PALMA 1		12	4	-	-
	EOEP PALMA 2		14	5	-	-
	EAP PALMA		4	1	1	2
INCA	EOEP INCA		8	3	-	-
	EAP INCA ²⁸		2	-	½	-
MANACOR	EOEP MANACOR		5	2	-	-
	subseu Campos		3	1	-	-
	EAP MANACOR ²⁹		2	-	½	-
MENORCA	EOEP MENORCA Maó		3	1	-	-
	Subseu Ciutadella		2	1	-	-
	EAP MENORCA		5	-	2	1
EIVISSA-FORMENTERA	EOEP EIVISSA-FORMENTERA		8	2	-	-
	EAP EIVISSA-FORMENTERA		2	1	2	1
TOTAL			70	21	6	4

PSICOP: especialista en psicologia i pedagogia -orientador-

PTSC: Professor tècnic de serveis a la comunitat

PT: Professor especialista en pedagogia terapèutica

AL: Professor especialista en audició i llenguatge

²⁸ Depèn de l'EOEP d'Inca.

²⁹ Depèn de l'EOEP de Manacor.

Cada Equip d'Orientació Educativa té assignat un sector en el qual desenvolupen les seves actuacions. En la taula es mostren les localitats on s'ubiquen els centres on actua cada equip.

Taula 3.8. Localitats i àmbit d'actuació dels EOEP per sectors.

Sector	Localitat i àmbit
PALMA 1	Palma Seu: Algaida, Can Pastilla, Casa Blanca, Coll d'en Rabassa, Creu Vermella (Son Ferriol), Es Pil·larí, Es Pont d'Inca, s'Indioteria, Lluçmajor, Marratxí, Palma, Pla de Na Tesa, Pòrtol, s'Aranjassa, s'Arenal, Santa Eugènia, Santa Maria del Camí
PALMA 2	Palma Seu Central: Bunyola, Establiments, Gènova, Palma, Sa Vileta, Secar de La Real, Son Sardina, Esporles, Puigpunyent. Tramuntana: Banyalbufar, Deià, Fornalutx, Sóller, Valldemossa. Ponent: Calvià, Andratx, Capdellà, Estellencs, Magalluf, Peguera, Palma Nova, Port d'Andratx, Portals Nous, s'Arracò, Santa Ponça, Son Ferrer.
MANACOR-CAMPOS	Manacor Seu Central: Ariany, Artà, Cala Millor, Cala Rajada, Capdepera, Colònia de Sant Pere, Manacor, Petra, Sa Coma, Sant Joan, Sant Llorenç, Son Carrió, Son Macià, Son Servera, Vilafranca. Campos: Alqueria Blanca, Cala d'Or, Campos, Ca's Comcos, Colònia de Sant Jordi, Es Llombards, Felanitx, Montuïri, Porreres, Porto Colom, s'Horta, Santanyí, Ses Salines.
INCA	Inca Seu: Alaró, Alcúdia, Biniamar, Binissalem, Búger, Caimari, Campanet, Can Picafort, Consell, Costitx, Escorca, Inca, Lloret, Lloseta, Llubí, Lluc, Maria de La Salut, Mancor, Moscarí, Muro, Pollença, Sa Pobla, Santa Margalida, Selva, Sencelles, Sineu.
MENORCA	Maó Seu Central: Alaior, Es Castell, Maó, Sant Climent, Sant Lluís. Ciutadella Subseu: Ciutadella, Es Mercadal, Es Mitjorn Gran, Ferreries, Fornells.
EIVISSA-FORMENTERA	Eivissa Seu Central: Eivissa, Nostra Senyora de Jesús, Puig d'en Valls, San Agustí, Sant Antoni de Portany, San Carles de Peralta, Sant Francesc, Sant Joan Labritja, Sant Jordi, Sant Josep de s'Atalaia, Sant Llorenç, Sant Mateu d'Aubarca, Sant Miquel de Balansat, Sant Rafel, Santa Agnès de Corona, Santa Eulàlia del Riu, Santa Gertrudis, Formentera.

En els EOEP cada especialista en Psicologia i Pedagogia o orientador havia d'atendre una mitjana de 783 alumnes i la ràtio mitjana de centres per a cada professor de Psicologia i Pedagogia és de 3,9.

A més d'aquests professionals integrats en els EOEP i en els EAP, els centres públics d'educació infantil i primària, disposen en les seves plantilles de professorat de suport a l'alumnat amb NEE, concretament professorat especialista en pedagogia terapèutica (PT) i professorat especialista en audició i llenguatge (AL), i professorat d'atenció a la diversitat que intervé en el programa d'educació compensatòria.

Així en els centres públics d'educació infantil i primària hi havia d'un total de 225 professors especialistes en pedagogia terapèutica, de 132 especialistes en audició i llenguatge i 204 professors d'atenció a la diversitat.

En la taula següent es mostra la distribució d'aquests professionals per a cada illa.

Taula 3.9. Professorat de suport d'educació primària en centres públics, per illes.

Curs 2004-05	PT	AL	AD
MALLORCA	168	94,5	204
MENORCA	22	18,5	
EIVISSA	33	17	
FORMENTERA	2	2	
TOTAL	225	132	204

En els instituts d'educació secundària el departament d'orientació està compost pel professor de l'especialitat de pedagogia o psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social (SL), professorat de l'àmbit científic i tecnològic (CT), professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que realitza tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials (PT-AL-AD); i als instituts que imparteixen programes d'iniciació professional o altres proposats per la Conselleria també s'hi incorpora el professorat responsable d'impartir aquests programes.

A les Illes Balears, durant el curs 2004-05, hi havia 59 departaments d'orientació, amb un total de 70 especialistes³⁰ en Psicologia i Pedagogia (orientadors), els quals havien d'atendre una mitjana de 557 alumnes.

En la taula següent es mostra la distribució d'aquests professionals per a cada illa.

Taula 3.10. Professorat del departament d'orientació en IES.

Curs 2004-05	IES	PSICOP	CT	SL	À.Pràctica	PT	AL	AD
Mallorca	42	48	45	46	38,5	81	14	104,5
Menorca	7	10	7	7	7	7,5	3	
Eivissa	9	11	9	9	8	20,5	7	
Formentera	1	1	1	1	1	1	0	
TOTAL	59	70	62	63	54,5	110	24	104,5

³⁰ Alguns IES disposaven de més d'un orientador perquè el titular ocupava càrrecs directius.

En els centres concertats la funció de suport especialitzat correspon, igualment als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes de preescolar, infantil i primària, però en l'educació secundària no disposen d'un departament d'orientació com a tal sinó de la figura d'un l'orientador a l'ESO, a qui se li sumen, en els millors dels casos, els professionals de suport a la integració (PT i AL).

El concert estableix la possibilitat de contractar un orientador a raó de 2 hores per unitat d'educació secundària obligatòria. D'altra banda, les unitats de suport a la integració³¹ d'alumnes amb necessitats educatives especials (PT o AL) de primària o secundària s'han concertat d'acord amb el nombre d'alumnes matriculats al centre, les seves característiques específiques i les previsions de matrícula per al curs vinent.

El fet que el contracte dels orientadors estigui vinculat al nombre d'unitats d'educació secundària obligatòria i que les unitats de suport a la integració s'assignin depenent del nombre d'alumnes matriculats al centre i les seves característiques específiques, fa difícil quantificar el nombre de professionals amb responsabilitats específiques en l'orientació i intervenció psicopedagògica. Amb tot, podem establir que durant aquest curs escolar 75 centres concertats de Mallorca, 6 de Menorca i 5 d'Eivissa disposaren d'orientador i que en els darrers anys, s'ha incrementat notablement la presència de professorat de suport a la integració degut a l'escolarització cada vegada major d'alumnat amb necessitats educatives especials en aquest tipus de centres.

³¹ Les unitats impliquen un contracte de 24 hores/setmanals però poden contractar-se professors a mitjà jornada (12 hores) i són molts els centres concertats que es troben en aquesta darrera situació.

SEGONA PART

APROXIMACIÓ EMPÍRICA: LA PERCEPCIÓ DELS ORIENTADORS

Una vegada efectuada la revisió teòrica i delimitat el marc de referència, s'aborda l'aproximació empírica, que constitueix la segona part d'aquesta tesi.

L'aproximació empírica, es compon de 3 capítols que recullen el treball de camp d'aquesta investigació, el qual consisteix en una anàlisi de la perspectiva dels orientadors sobre l'OIP i sobre el seu desenvolupament professional.

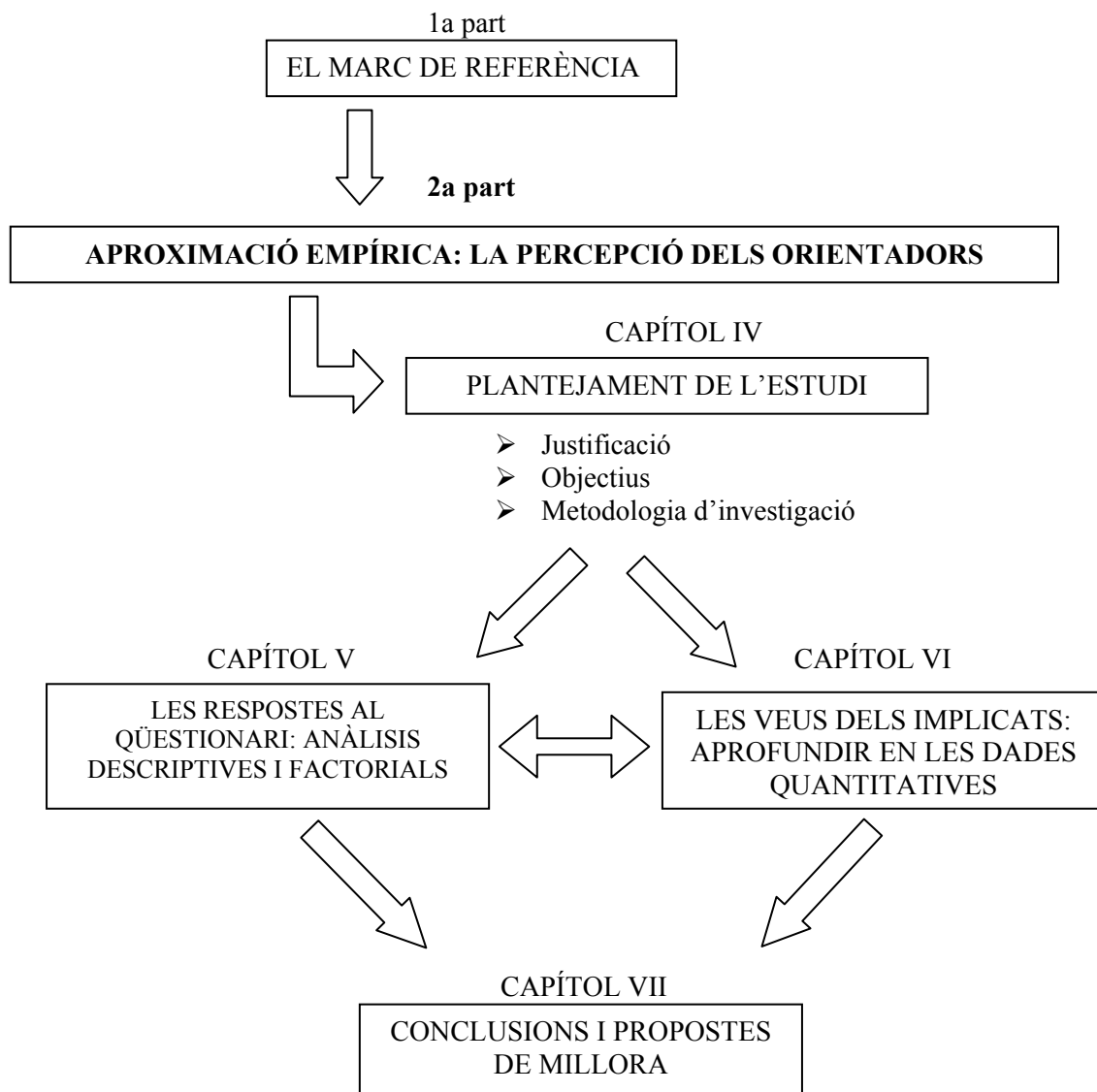
El plantejament de l'estudi es presenta en el quart capítol on es justifica la seva necessitat, els objectius que el motiven, com també la metodologia d'investigació, centrada bàsicament en l'administració d'un qüestionari amb el complement de grups de discussió.

En el capítol cinquè s'incorpora la informació més rellevant que s'obté de les anàlisis descriptives i factorials i les diferències que s'han trobat en aquestes respostes en funció de la titularitat dels centres.

El capítol sisè incorpora una síntesi de les dades aportades en el capítol anterior, les quals es fusionen o complementen amb les aportacions dels orientadors que han participat en els grups de discussió, propiciant un aprofundiment comprensiu de les dades quantitatives.

Tanca aquesta segona part el capítol setè, en el qual s'aporten les conclusions globals del treball empíric, les limitacions de l'estudi i les propostes de millora que, prenent com a referència les conclusions anteriors, tenen per objecte orientar la presa de decisions en diferents àmbits, de cara a millorar la situació actual.

El mapa de continguts d'aquesta segona part es presenta a continuació.



CAPÍTOL IV

PLANTEJAMENT DE L'ESTUDI

4.1. JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

En el sistema educatiu dissenyat en el marc normatiu de la LOGSE es feia referència a l'atenció psicopedagògica en varis articles. Així, l'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional s'estableix, en l'article 2, entre els principis als quals s'haurà d'atendre l'activitat educativa, i en l'article 60 es disposa que les Administracions educatives hauran de garantir l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment pel que fa a les distintes opcions educatives i a la transició del sistema educatiu al món laboral, prestant singular esment a la superació d'hàbits socials discriminatoris que condicionen l'accés als diferents estudis i professions.

La coordinació d'aquestes activitats, es diu en aquesta llei ja derogada, es portarà a terme per professionals amb la deguda preparació i que les Administracions educatives asseguraran la relació entre aquestes activitats i aquelles que desenvolupin les Administracions locals en aquest camp.

El model d'OIP que es desprèn de la LOGSE (únic referent per a la intervenció orientadora ja que amb la promulgació de la LOCE ni amb la recent LOE no s'ha arribat a generar nova normativa) es caracteritza pel seu caràcter preventiu, institucional, sistèmic, comprensiu i per desenvolupar-se en un context de col·laboració, on l'orientador esdevé un agent de canvi i innovació educativa.

Tot i que ha transcorregut més d'una dècada des que es constituïren els departaments d'orientació en els instituts d'educació secundària i a hores d'ara s'han consolidat en l'estructura d'aquests centres educatius, i malgrat els intents de l'administració per instaurar un model preventiu i de desenvolupament, actuant per programes, contextualitzat i col·laborador, encara abunden les actuacions de tall clínic (Escudero i Moreno, 1992) i es dona, entre els mateixos orientadors i el professorat, una confusió quant a prioritats i estratègies d'actuació.

Monereo i Pozo (2005), en una compilació recent, assenyalen que no existeixen pràcticament avaluacions de les administracions públiques sobre la qualitat i eficàcia de l'assessorament educatiu, i que les investigacions centrades en el treball quotidià que realitzen assessors i assessores és molt escàs.

Entre els estudis que han tractat el tema de l'orientació i intervenció psicopedagògica en diferents comunitats autònomes i en la zona administrada pel MEC, realitzats en els darrers anys, n'hi trobam alguns, basats en treballs de camp que utilitzen el qüestionari com a tècnica predominant per a l'obtenció de dades, però també, en ocasions la metodologia inclou entrevistes, estudis de casos o grups de discussió (per exemple,

Escudero i Moreno, 1992; Nieto, 1993; Álvarez Rojo i altres, 1992; Rus, 1994; Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamon, Negro i Torrego, 2001; De la Oliva, 2002). D'altres estudis tenen una base principalment teòrica amb la qual es contrasten les intencions administratives amb les possibilitats reals d'actuació (entre d'altres, Santana, 1992; Rodríguez Espinar, 1992, 1993; Lázaro, 1995; Sánchez, 2000; García, Rosales i Sánchez, 2003; De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano, 2005; Monereo i Pozo, 2005).

En aquests estudis les principals conclusions al·ludeixen a:

- Necessitat de clarificar el model d'actuació.
- Dificultats en l'articulació dels tres nivells d'actuació (sistema, centre i aula).
- Confusió quant a les prioritats i estratègies d'actuació.
- Actuació directa o indirecta sobre l'alumnat i centrada en el contingut més que en els processos.
- Recursos personals i materials insuficients.
- Baixa satisfacció per part dels orientadors i del professorat, i expectatives contraposades.

A més d'aquests estudis, en jornades, congressos i cursos de formació, es constata de forma reiterada que les possibilitats reals d'intervenció dins un model que respon a la concepció actual de l'orientació i intervenció psicopedagògica són qüestionades pels professionals de l'orientació i la intervenció psicopedagògica.

Davant aquest complex escenari, cal plantejar que el referent actual de la pràctica professional no pot cercar-se en exclusiva en les declaracions d'intencions, ni en els manuals, ni en la normativa, sinó que va indefectiblement unit a la competència professional dels orientadors i a les percepcions, actituds, expectatives que aquests tenen respecte de la pròpia activitat professional.

Ateses totes aquestes consideracions, entenem que per analitzar el que s'apropa o separa el referents teòrics (conformats pel corpus teòric generat en els darrers anys, investigacions i publicacions recents, com també pel marc normatiu que regula l'orientació i intervenció psicopedagògica) i els referents de la pràctica (les possibilitats d'acció pràctica o la pràctica orientadora), es pertinent realitzar un estudi que contrasti el que es descriu als manuals i el que es prescriu a la legislació educativa amb el que es percebut mitjançant l'actuació professional que es desenvolupa en els actuals centres d'educació secundària de les Illes Balears.

Tenint en compte aquests indicis juntament amb el que s'ha exposat en pàgines precedents, la raó fonamental que justifica la realització d'aquesta recerca és que quan ja fa més d'una dècada des que es constituïren els departaments d'orientació en els instituts d'educació secundària, resta una anàlisi en profunditat que permeti caracteritzar el model d'orientació i intervenció psicopedagògica que guia, majoritàriament, les pràctiques dels orientadors de la nostra comunitat.

De forma complementària, volem determinar si les possibilitats de desenvolupament professional dels actuals orientadors en centres de secundària són coherents amb el model d'orientació i intervenció psicopedagògica que es propugna tant en la normativa que la regula com en la formació inicial i permanent d'aquests professionals o si, al contrari, responen a models amb posicionaments més tradicionals.

El constructe desenvolupament professional es defineix i analitza segons cinc dimensions proposades per Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro, i Torrego, J.C. (2001, 205).

- A. Definició de l'espai professional de l'orientador, que incorpora dues subdimensions:
 - A.1. Funcions
 - A.2. Condicions laborals i recursos
- B. Consideració i reconeixement professional
- C. Formació
- D. Promoció
- E. Participació i organització professional.

Es plantegen així, **2 objectius generals** els quals se subdivideixen en altres objectius específics.

Objectiu general número 1: Identificar el model d'orientació predominant entre els orientadors de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Objectius específics:

1. Identificar la finalitat bàsica de la intervenció orientadora.
2. Conèixer i valorar com s'organitza la intervenció.
3. Analitzar la forma com es vehicula la intervenció.
4. Identificar els àmbits o destinataris de la intervenció.

Objectiu general número 2: Identificar les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador sobre el seu desenvolupament professional, com també les possibilitats de millora de la situació actual.

Objectius específics:

1. Identificar les demandes d'OIP que rep el departament d'orientació.
2. Conèixer i valorar les funcions i tasques que desenvolupen els orientadors en el seu exercici professional.
3. Analitzar i valorar la competència professional que s'atribueixen els orientadors per al desenvolupament de la funció orientadora, i recollir les necessitats de formació adients per a un compliment adequat de les seves funcions.
4. Identificar les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador sobre el seu desenvolupament professional, i detectar les possibilitats de millora de la situació actual.
5. Conèixer i valorar les condicions laborals dels orientadors, i identificar la satisfacció respecte del treball.
6. Realitzar propostes de millora que contribueixin a l'avanç cap a un model d'orientació que respongui a les necessitats reals de l'alumnat, professorat i centres educatius de la nostra comunitat i, alhora, al desenvolupament professional dels orientadors que hi treballen.

En la meua opinió, les conclusions que es derivin de l'estudi poden resultar valuoses per:

- Facilitar dades a l'administració educativa que possibilitin elements de reflexió de cara a la presa de decisions per a la futura organització de l'OIP en el nou marc legislatiu a desenvolupar.
- Proporcionar a la universitat i altres instàncies responsables de la formació dels orientadors, als col·legis professionals (pedagogs i psicopedagogs, i psicòlegs) i associacions d'orientadors, elements sobre els quals procedir a la identificació de les competències professionals i elements a considerar per propiciar un adequat desenvolupament professional d'aquest col·lectiu.

En concret, entenc que poden ajudar a:

1. Clarificar el model d'actuació, afavorint que l'administració defineixi amb major claredat i fonament el que es regula en la normativa.
2. Definir amb precisió el perfil professional de l'orientador ja que en l'actualitat, per accedir a una plaça d'orientador, es requereix la titulació de pedagogia, psicologia o psicopedagogia. L'administració es limita a assenyalar un llistat de funcions que l'orientador ha de desenvolupar però sense concretar clarament el seu perfil ni el currículum de formació necessari.
3. Facilitar, consensuar i adequar la formació inicial i permanent dels professionals de l'orientació i la intervenció psicopedagògica. Les conclusions de l'estudi poden proporcionar, per tant, pistes sobre si cal revisar o modificar els actuals plans de formació inicial i permanent per acomodar-los a aquesta figura professional.

4.2. LA METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

Per desenvolupar aquesta recerca he optat per un disseny mixt, el qual incorpora tant una aproximació centrada en la quantificació de la recurrència i extensió dels principals aspectes de la problemàtica que ens ocupa –estudi quantitatiu-, com una aproximació més centrada en els aspectes d'interpretació i comprensió dels discursos i dels fets mateixos –estudi qualitatiu-. Ambdós estudis estan estretament relacionats ja que constitueixen moments essencials en l'estructuració o explicació sistemàtica de l'objecte d'estudi i són descrits a continuació.

El procés seguit per elaborar la recerca ha comportat la posada en pràctica de les actuacions que a continuació es descriuen per ordre cronològic.

- Revisió documental, bibliogràfica i normativa sobre el tema.
- Elaboració i validació d'un qüestionari que ha permès concretar cada una de les variables i dimensions que ens interessava avaluar.
- Administració del qüestionari a tots els orientadors de la comunitat autònoma.
- Buidat i tabulació del qüestionari.
- Explotació estadística de les dades del qüestionari amb el paquet estadístic SPSS v.12.01 per a Windows.
- Anàlisi dels resultats i elaboració d'un informe a partir dels resultats del qüestionari.

- Organització de 4 grups de discussió amb una mostra representativa d'orientadors de les Illes.
- Realització i moderació dels diferents grups de discussió.
- Anàlisi de la informació recollida i elaboració un segon informe a partir dels resultats dels grups de discussió.
- Relacionar els resultats obtinguts a partir del qüestionari amb els obtinguts amb els grups de discussió i contrastar la informació quantitativa i qualitativa.
- Elaboració de les conclusions i de les propostes de millora que se'n deriven.

4.2.1. EL COMPONENT QUANTITATIU: EL QÜESTIONARI

D'acord amb els objectius específics de recollida extensiva d'informació sobre la població, vaig elaborar un qüestionari estructurat que es va remetre al conjunt d'orientadors que en el curs 2004-05 treballaven en centres educatius, tant públics com concertats i privats, on s'impartia l'educació secundària.

Aquest instrument de recollida de dades s'ha elaborat específicament per aquest estudi i, una vegada confeccionada una primera versió del qüestionari, es remeté a un grup de persones de reconegut prestigi en el camp de l'orientació perquè valorassin la forma i el contingut (redacció de les preguntes, suficiència i adequació de les preguntes dins cada dimensió, llargària, etc.). Posteriorment, es procedí a una "aplicació pilot" a una reduïda mostra d'orientadors per assegurar que no resultava estrany en forma o fons al col·lectiu a qui s'adreça. Una vegada realitzada aquesta aplicació s'ha remès a la totalitat d'orientadors que treballen en educació secundària.

Entre les persones que validaren el qüestionari hi figuren:

Antonio Casero, professor de la UIB

Carme Blanes Bestard, orientadora d'IES

Dolors Forteza Forteza, professora de la UIB

Joan Borràs Seguí, assessor tècnic de la Conselleria d'Educació i Cultura, expert en estadística

Margalida Navarro Alorda, orientadora d'IES

Maria Antich Bauzà, orientadora d'un col·legi concertat i professora de la UIB

Nicole Segura López, orientadora d'IES

Pere Alzina Seguí, orientador d'IES i professor de la UIB

Rafel Bisquerra Alzina, catedràtic de la universitat de Barcelona

Teresa Adame Obrador, professora de la UIB

Victòria Picó Aguiló, orientadora d'IES i professora de la UIB

Per a l'elaboració del qüestionari vaig realitzar una ampla recerca documental, la qual s'incorpora en la primera part d'aquesta tesi on s'aborda el marc referencial de l'estudi.

Un cop definides les dimensions i subdimensions del domini objecte d'estudi -model d'orientació i intervenció psicopedagògica, i desenvolupament professional del docents- s'elaboraren les preguntes que permetessin copsar, per una part, el contingut del domini i per l'altra, les variables que propiciassin caracteritzar la situació i el context professional de cada orientador.

Una vegada que els orientadors retornaren els qüestionaris es va fer el seu buidat i a una posterior verificació i depuració de les dades, per a continuació procedir a una anàlisi estadística d'aquestes, de tipus descriptiu i factorial. El pla d'anàlisi de dades s'ha realitzat des de dues perspectives: d'una banda, vaig obtenir dades descriptives de la mostra d'orientadors i, d'altra, es realitza una anàlisi factorial de les distintes variables que constitueixen el qüestionari per detectar els factors inherents.

El qüestionari consta de 55 preguntes en la versió final. Hi figuren preguntes tancades (d'opció múltiple de resposta o escales tipus Likert) i preguntes obertes, agrupades conforme a les dimensions següents:

- *Dades de context* (del centre i del departament): qüestions relatives a la ubicació dels centres, nombre d'habitants, nivell socioeconòmic de les famílies, oferta escolar i perfils del professorat integrant en el departament d'orientació (7 preguntes).
- *Dades personals i professionals dels orientadors*: edat, sexe, titulació acadèmica, estudis realitzats, experiència, antiguitat, càrrecs, situació contractual i dedicació horària dels orientadors a diferents tasques (12 preguntes).
- *Funcionament intern del departament*: qüestions relatives a la coordinació interna, clima relacional, delimitació de tasques, nombre i adequació dels components, disponibilitat de recursos, suport rebut per la direcció (2 preguntes).
- *Funcions del Departament d'Orientació*: grau de dedicació a les funcions encomandes al DO i valoració de la intervenció realitzada, dedicació a diferents tasques per part de l'orientador, d'altres membres del departament i tutors (5 preguntes).

- *Plans i programes d'intervenció del departament*: qüestions relatives al grau amb què el Departament col·labora en el seu disseny i desenvolupament, com també a la valoració de la intervenció realitzada, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les demandes més rebudes per part del professorat del centre (8 preguntes).
- *Formes i àmbits d'intervenció del departament*: qüestions relatives a com es planteja la intervenció (directa sobre l'alumnat, consulta, per programes...) i els àmbits sobre els que majoritàriament s'actua, la satisfacció sobre la coordinació i feina conjunta amb diferents òrgans del centre, serveis i amb les famílies de l'alumnat, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les dificultats per a la coordinació i feina conjunta amb aquests òrgans (4 preguntes).
- *Formació inicial i permanent de l'orientador*: qüestions relatives al grau de capacitació pel desenvolupament de les funcions de l'orientador i de les competències assolides durant la formació inicial i permanent, necessitats de formació, nombre i valoració d'activitats formatives realitzades, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les temàtiques de formació que s'han d'ofertar al col·lectiu d'orientadors (5 preguntes).
- *Problemes que afecten la intervenció del departament i possibles actuacions per a la millora de la funció orientadora* (2 preguntes).
- *Promoció professional*: qüestions relatives a sortides professionals, oportunitats d'exercici i promoció professional (3 preguntes).
- *Participació i organització professional i valoració de la importància d'existir associacions o col·legis professionals* (3 preguntes).
- *Consideració social i reconeixement professional per part de la comunitat escolar*: qüestions relatives al coneixement, acceptació i assistència per part de diferents membres de la comunitat educativa i estaments relacionats (3 preguntes).
- *Satisfacció professional dels orientadors amb diferents aspectes de la seva feina* (1 pregunta).

Taula 4.1. Matriu del qüestionari.

dades de context (del centre i del departament)
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
dades personals i professionals dels orientadors
8,9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
funcionament intern del departament
20, 21
funcions del departament
22, 23, 24, 25, 26
plans i programes d'intervenció del departament
27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
formes i àmbits d'intervenció del departament d'orientació
35, 36, 37, 38
formació inicial i permanent
39, 40, 41, 42, 43
problemes que afecten la intervenció del departament i possibles actuacions per a la millora de la funció orientadora
44, 45
promoció professional
46, 47, 48
participació i organització professional
49, 50, 51
consideració i reconeixement professional per part de la comunitat escolar
52, 53, 54
satisfacció professional
55

Per a un coneixement més detallat de les preguntes incorporades en el qüestionari, aquest s'incorpora en l'annex 2.

El qüestionari fou remès per correu ordinari a la totalitat dels orientadors dels 143 centres que, segons informa la Conselleria d'Educació i Cultura, impartien l'educació secundària a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

L'anàlisi estadística de dades –descriptiva i inferencial- s'ha realitzat sobre un total de 104 qüestionaris retornats (índex de resposta del 73%), mostra suficientment ampla com per aportar credibilitat a les conclusions de l'estudi a un nivell de confiança del 95%.

4.2.2. EL PLA D'ANÀLISI DE LES DADES

El pla d'anàlisi de les dades es va realitzar des de vàries perspectives. En primer lloc, s'ha realitzat un estudi descriptiu de totes les variables, obtenint distribucions de freqüències, mitjanes aritmètiques, desviacions típiques i correlacions, amb les corresponents representacions gràfiques. També s'han dut a terme estudis inferencials - contrastats de mitjanes per a grups independents i correlacionats- i anàlisis factorials mitjançant el mètode d'anàlisi dels components principals.

Una vegada rebuts els qüestionaris es procedí a la introducció de dades a través del el paquet estadístic SPSS 12.01 per a Windows. Posteriorment, es realitzà una revisió i depuració de dades del fitxer original, com a pas previ a les anàlisis estadístiques sobre aquestes.

En un primer moment vaig procedir a realitzar una anàlisi descriptiva de les dades. S'ha efectuat el càlcul de freqüències i percentatges corresponent a cada una de les valoracions possibles (1,2,3,4,5) en els diferents ítems del qüestionari.

A continuació s'obtingueren la mitjana aritmètica i la desviació típica de les valoracions efectuades en cada un dels ítems.

Per estudiar la diferència de mitjanes en les respostes als diferents ítems per part del orientadors segons diversos atributs (titularitat del centre on treballen, experiència, estudis o especialitat...) vaig recórrer primer a proves paramètriques (t de Student, anàlisi de la variància d'un factor o ANOVA d'un factor).

No obstant això, vaig haver de descartar aquestes proves en les anàlisis de les diferències en funció dels estudis universitaris i en funció dels anys d'experiència en el DO, d'acord amb el teorema central del límit, pel fet que algunes submostres de la població desagregada segons aquests atributs, estaven formades per menys de 30 subjectes i després de comprovar que moltes de les variables no es distribuïen de forma normal. Amb tot, en comparar els resultats obtinguts amb proves paramètriques (t de Student i ANOVA d'un factor) i amb proves no paramètriques (H de Kruskal-Wallis) vaig constatar que eren pràcticament coincidents.

Seguidament es descriuen les proves utilitzades en les diferents anàlisis:

- a) La prova t de Student per a dues mostres independents (també anomenada prova T per a mostres independents) compara les mitjanes de dos grups de casos. Com apunta Ferrán (2001, 25), "la prova t de Student sobre dues mostres independents s'utilitza per contrastar la hipòtesi nul·la de què les mostres procedeixen de dues subpoblacions en les quals la mitjana de X es la mateixa:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Si el p-valor associat a l'estadístic de contrast és menor que α , es rebutjarà la hipòtesi al nivell de significació d' α .”

- b) El procediment ANOVA d'un factor genera una anàlisi de variància d'un factor per a una variable depenent quantitativa respecte a una única variable de factor (la variable independent). L'anàlisi de la variància s'utilitza per contrastar la hipòtesi de que varies mitjanes són iguals. Aquesta tècnica és una extensió de la prova t de Student per a dues mostres independents. Per determinar quines mitjanes difereixen s'ha utilitzat el contrast post hoc i la prova de la diferència de Tukey.

Per estudiar si les variables es distribuïen de forma normal s'ha recorregut al procediment <Explorar> de l'SPSS. El procediment <Explorar> genera estadístics de resum i representacions gràfiques. És útil per inspeccionar les dades, identificar valors atípics, obtenir descripcions, comprovar supòsits i caracteritzar diferències entre subpoblacions. L'exploració de les dades pot ajudar a determinar si són adequades les tècniques estadístiques que es preveu utilitzar per a l'anàlisi de les dades, indicar que és necessari transformar les dades si la tècnica necessita una distribució normal, o bé l'investigador pot decidir que necessita utilitzar proves no paramètriques. Aquest procediment proporciona gràfics amb proves de normalitat, l'estadístic de Kolmogorov-Smirnov amb un nivell de significació de Lilliefors i també l'estadístic de Shapiro-Wilk per contrastar la normalitat.

- c) La prova H de Kruskal-Wallis per a k mostres, una extensió de la prova U de Mann-Whitney, és l'anàleg no paramètric de l'anàlisi de variància d'un factor i permet contrastar si k mostres (grups) independents procedeixen d'una mateixa població o com manifesta Ferrán (2001, 84) “l'anàlisi de la variància de Kruskal-Wallis s'utilitza per contrastar la hipòtesi nul·la de que les mostres procedeixen de k subpoblacions en les quals la distribució de la variable és la mateixa”.
- d) D'altra banda, per reduir les variables analitzades i així obtenir una visió més sintètica i simplificada s'ha recorregut al procediment de reducció de dades que proporciona l'anàlisi factorial.

Les dues funcions que s'assenyalen com a més pròpies de l'anàlisi factorial són les de sumarització –detecció dels components de base del conjunt identificat com a factor- i la reducció de les dades (Hair, 1995).

L'anàlisi factorial intenta identificar variables subjacents, o factors, que expliquin la configuració de les correlacions dins d'un conjunt de variables observades (Cohen i Manion, 1990). L'anàlisi factorial se sol utilitzar en la reducció de les dades per a identificar un petit nombre de factors que expliqui la majoria de la variància observada en un nombre major de variables manifestes. Addicionalment, es poden calcular les puntuacions factorials per a cada enquestat, que poden utilitzar-se en anàlisis subsegüents.

El mètode d'extracció de factors emprat ha estat el d'anàlisi de components principals i la rotació aplicada als factors, la rotació ortogonal pel mètode *varimax*.

El mètode d'anàlisi de components principals s'utilitza per formar combinacions lineals no correlacionades de les variables observades. La primera component té la variància màxima. Les components successives expliquen progressivament proporcions menors de la variància i no estan correlacionades les unes amb les altres. L'anàlisi de components principals s'utilitza per obtenir la solució factorial inicial. Pot utilitzar-se quan una matriu de correlacions és singular.

La seva aplicació és directa sobre qualsevol conjunt de variables, a les quals es considera en bloc, sense que l'investigador hagi prèviament establert jerarquies entre elles (variables dependents, independents), ni necessiti comprovar la normalitat de la distribució (Pérez, 2001). L'anàlisi en components principals permet descriure, de forma sintètica, l'estructura i les interrelacions de les variables originals en el fenomen que s'estudia a partir de les components obtingudes que, naturalment, haurà d'interpretar i anomenar.

D'altra banda, aquesta reducció de moltes variables a un pocs components pot simplificar l'aplicació sobre aquests d'altres tècniques multivariants (regressió, clústers, etc.).

El mètode *varimax* és un mètode de rotació ortogonal que minimitza el nombre de variables que tenen saturacions altes en cada factor. Simplifica la interpretació dels factors.

Per a cada anàlisi factorial s'ha calculat la mesura de l'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) i la prova d'esfericitat de Bartlett, com també el percentatge de variància explicada.

Una vegada obtinguts els factors, per determinar la significació de les diferències entre les puntuacions factorials mitjanes obtingudes pels orientadors en funció de la titularitat dels centres en els quals treballaven, segons els estudis

universitaris realitzats, i segons els anys d'experiència, vaig recórrer a la prova t de Student per al cas de la titularitat i a l'ANOVA d'un factor per al cas dels estudis i de l'experiència.

- e) Una altra prova que s'ha utilitzat per estudiar les diferències de percentatges entre dues subpoblacions en taules de contingència és la prova de chi-quadrat de Pearson, la qual s'aplica al cas que es disposi d'una taula de contingència amb r files i c columnes corresponent a l'observació de mostres de dues variables X i Y , amb r i c categories, respectivament. S'utilitza per contrastar la hipòtesi nul·la:

H_0 : Les variables X i Y són independents

Si el p -valor associat a l'estadístic de contrast és \leq que α , es rebutjarà la hipòtesi nul·la al nivell de significació de α .

L'estadístic Chi-quadrat es construeix a partir de les diferències entre les freqüències observades i les esperades baix la hipòtesi d'independència (Ferrán, 2001).

En les anàlisis estadístiques, el nivell de significativitat amb el que s'ha treballat ha estat 0.05 per acceptar o rebutjar una hipòtesi.

Per presentar les dades s'han elaborat taules i gràfics i en l'annex 3 s'incorporen les anàlisis estadístiques que es mencionen en aquest capítol.

4.2.3. EL COMPONENT QUALITATIU: ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ

En l'aproximació qualitativa a l'objecte d'estudi vaig optar, com a tècnica específica, pels grups de discussió o grups de diagnòstic, que proporciona una via d'apropament complementària a l'estudi quantitatiu.

En una primera aproximació, un grup de diagnòstic es pot entendre com una sessió de feina amb un grup, no molt nombrós, d'especialistes o persones que treballen o coneixen un tema determinat i un moderador, que estableix i orienta l'intercanvi d'opinions i informacions sobre uns punts prèviament acotats i establerts de major o menor precisió.

Es tracta d'una variant dels *focused interview* (Merton, 1946), sistematitzada per Merton, Fiske i Kendall (1956).

L'entrevista focalitzada, entrevista en grup, grup de diagnòstic o, més amplament, grup de discussió, forma part d'una de les tècniques, estratègies d'investigació qualitativa per excel·lència (Vaughn i altres, 1996, Morgan, 1997; Callejo, 2001).

Dins aquest constructe global, un grup de discussió és un tipus especial del conjunt de tècniques de discussió o debat en grup, les quals s'orienten bàsicament en la búsqueda de claus que permetin explicar i diagnosticar els resultats d'un treball quantitatiu.

Una bona definició, pel seu caràcter obert i neutre, és la que proporciona Krueger (1991, 24): "Un grup de discussió pot ser definit com una conversa plantejada amb cura, dissenyada per obtenir informació d'una àrea definida d'interès, en un ambient permissiu, no directiu". Els caràcters definitoris són: persones que tenen certes característiques, que proporcionen dades de naturalesa qualitativa en un col·loqui orientat i dirigit.

D'aquesta manera, s'empra quan es vol assolir una comprensió més profunda de com els usuaris, o els implicats interpreten una situació, com també els sentiments, motivacions i desigs que tenen davant ella. Importa enregistrar com els participants elaboren grupalment la seva realitat i experiència. A diferència d'una conversa col·loquial, se centra en temàtiques prèviament plantejades per l'investigador.

Per a Martín Criado (1997) l'objectiu principal del grup de discussió és propiciar una construcció del sentit comú que un o varis grups socials fan entorn d'un àmbit determinat. L'objectiu final de l'anàlisi serà, per aquest autor, trobar els marcs d'interpretació a partir dels quals els subjectes donen sentit a un conjunt d'experiències.

Es tractarà de crear un "microunivers" (Alonso, 1996), on el moderador, ha de ser capaç d'actualitzar els sistemes de representacions col·lectives que s'associen als temes objecte d'estudi.

Pel que fa a la configuració dels grups i a la seva dinàmica de funcionament, cal tenir present que no s'ha de tractar d'un grup establert prèviament per evitar que el discurs estigui preestablert d'antuvi (Canales i Peinado, 1994). La configuració del grup, no obstant això, ha de permetre crear un ambient o situació que faci possible dialogar de forma oberta per arribar a un acord sobre quin és l'estat de la qüestió sobre el tema.

Mentre alguns autors recomanen la homogeneïtat dels membres en cada grup (participants amb vivències similars) en ordre a emfatitzar les experiències compartides (Krueger, 1991), d'altres assenyalen les avantatges de formar grups diversos per tal de maximitzar l'exploració de diferents perspectives en l'interior del grup (Kitzinger, 2000). Com a via intermèdia, Canales i Peinado (1994) proposen combinar un mínim

d'heterogeneïtat (que possibiliti la diferència necessària en tot diàleg) i d'homogeneïtat (per mantenir una certa simetria).

El nombre de grups depèn de la pertinença del que es pretén. Més rellevant que la quantitat és la composició adequada dels grups, ja que un major nombre no suposa sempre major informació, sinó que pot suposar major redundància.

Pel que fa al seu desenvolupament, els autors esmentats recomanen que se segueixin les pautes següents:

- L'entrevista es realitza amb un grup de persones de característiques prèviament definides de manera general. Els temes de la reunió han d'estar degudament planificats i especificats de forma clara i comprensible.
- Un moderador entrenat en la tècnica i amb experiència sobre el tema d'estudi ha de gestionar el desenvolupament de la sessió.
- S'han d'enregistrar les aportacions a fi de facilitar el posterior anàlisi de les idees aportades.
- Es recomana, que el nombre de components per grup oscil·li entre 5 i 10 (Krueger, 1991), de tal forma que garanteixi que tots tinguin l'oportunitat de participar i que, alhora, existeixi diversitat d'opinions.
- La durada de les sessions aconsellada va d'1 a 2 hores.
- Pel que fa al desenvolupament de la sessió, s'ha de procurar que aquestes es realitzin en un lloc confortable, al voltant d'una taula rodona on es pugui conversar lliurement i de forma relaxada sobre el tema.
- L'entrevista grupal hauria de cobrir un rang màxim de tòpics pertinents, proporcionar informació el més específica possible, estimular la interacció que explori en profunditat els sentiments dels participants, i, finalment, prengui en consideració el context personal dels participants (Merton i Kendall, 1946). Les preguntes han de ser obertes per induir i alimentar la discussió.

El moderador del grup té per funció conduir i estimular la participació de tots els que el formen, ha de tenir experiència en el tema a tractar i habilitats en la conducció d'entrevistes i grups de discussió i el seu paper es converteix en crucial en els estudis la informació dels quals prové d'aquesta font (Ritcher i altres, 1991). Com apunta Krueger (1991, 24): "El grup de discussió no és simplement el sumatori de varies entrevistes individuals simultànies, sinó més bé una discussió grupal en la qual el discurs neix i es desenvolupa gràcies a la tasca de comare del moderador".

Un requisit imprescindible en els grups de diagnòstic és definir d'una forma flexible els àmbits de l'entrevista. En aquest estudi l'inventari de qüestions que es pretenia abordar -no necessàriament en cada sessió, sinó com a pauta per completar en el diferent recorregut de sessions de grup- pretenia desenvolupar els temes següents:

- Valoració del funcionament intern del DO
- Funcions del DO i actuacions dels seus membres
- Plans i programes d'intervenció
- Demandes més freqüents
- Formes i àmbits d'intervenció
- Formació inicial i permanent
- Dificultats per a la intervenció i actuacions per a la millora d'aquesta
- Satisfacció professional
- Acceptació i reconeixement per part dels membres de la comunitat educativa.

Bertrand i altres (1992) assenyalen un seguit de possibilitats per registrar les informacions proporcionades pels participants, que van des de la simple utilització de les notes que ha recollit el coordinador, fins a l'enregistrament amb un magnetòfon i la transcripció literal. En l'estudi es va optar per l'enregistrament directe de les sessions i la seva posterior transcripció.

Es realitzaren un total de quatre grups de discussió: dos a Mallorca, un a Eivissa i un a Menorca, en els quals vaig assumir el paper de moderador. Aquests grups de discussió es dugueren a terme entre els mesos d'abril a juny de 2005.

Pel que fa als participants dels grups de discussió, aquests varen ser seleccionats d'entre la població d'orientadors, procurant que hi hagués representació de tots els grups en els quals posteriorment interessava desagregar les dades (titularitat, estudis universitaris i anys d'experiència).

Participaren en els grups de discussió un total de 25 orientadors: D'aquests,

- 12 eren de Mallorca, 7 de Menorca, i 6 d'Eivissa;
- 8 eren homes i 17 dones;
- 17 treballaven en IES i 8 en centres concertats.

Encara que els grups eren diversos (en estudis universitaris i formació, experiència, lloc de procedència, de centres públics i concertats, sexe, etc.) hi va haver bastant de consens i es va generar un clima altament participatiu i distès.

Cada grup va ser convocat en una sessió de dues hores de durada, en horari d'horabaixa. Les sessions amb Menorca i Eivissa es realitzaren mitjançant el dispositiu de videoconferència amb què compten algunes aules de la UIB i les seues universitàries d'aquestes illes. Jo personalment vaig moderar les sessions i, a més, va assistir una observadora que prenia notes del desenvolupament de la sessió. Cada una es va enregistrar en vídeo i després es va transcriure. Es va sol·licitar consentiment previ per a l'enregistrament i es va garantir la confidencialitat.

Les quasi nou hores de gravació es transcrigueren i foren analitzades, descomposades en unitats de contingut, i transferides a una base de dades. La base de dades va ser modificada a mesura que s'avançava en l'estudi, amb la finalitat de categoritzar les informacions en els conjunts que l'anàlisi dels distints documents permetia. Suposava, per tant, una anàlisi de contingut dels protocols inicialment orals i ara escrits.

En línies generals, els grups de discussió confirmaren el que s'apuntava en els qüestionaris, clarificaren alguns aspectes i aprofundiren en alguns amb nous arguments.

Es va començar cada sessió amb una explicació dels propòsits de la investigació, agraint la participació i presentant alguns dels resultats d'un primer buidat dels qüestionaris, en part per centrar les discussions i evitar que sols es repetís el que en ells ja s'hi reflectia. Acte seguit, s'iniciava la sessió demanant a cadascun dels participants la seua visió global sobre la situació dels orientadors en els actuals centres d'educació secundària, se sol·licitava una intervenció molt breu, d'uns cinc minuts de durada, i a continuació se seguia amb la pauta que es presenta a continuació.

- 1.- Com valoreu el funcionament intern del Departament en el vostre centre?
- 2.- Què penseu sobre les funcions que s'assignen al DO i sobre les actuacions que corresponen als seus membres?
- 3.- A quins plans i programes dediqueu major part del vostre temps de feina i com valoreu la intervenció realitzada en cada un d'ells?
- 4.- Com valoreu les demandes que vos arriben més freqüentment (són adients, són assumibles, s'han de negociar...?).
- 5.- En funció de què determineu la forma d'intervenció prioritària (intervenció directa amb alumnes, assessorament al professorat perquè sigui ell qui intervengui, formació a tutors i professors...) i els àmbits sobre els quals actuar (sobre el professor, sobre l'alumne, sobre el grup, sobre les famílies...).

6.- Les mancances en la vostra formació inicial, trobau ocasió de compensar-les mitjançant la formació permanent que s'ofereix. Quines són les principals necessitats de formació que hauríeu de satisfer?

7.- Quins són els principals problemes que teniu per desenvolupar la vostra tasca de forma eficaç en el vostre centre? Quines actuacions podrien contribuir a millorar aquesta situació?

8.- En general, us sentiu satisfets amb la vostra feina i amb les relacions amb els companys. Teniu la impressió que la vostra tasca és acceptada i reconeguda pels diferents membres de la comunitat educativa?

9.- Voldríeu fer qualche comentari o aportar alguna cosa més que no s'hagi tractat?

Com s'ha dit abans, les diferents intervencions de les quatre sessions es transcriviren i s'agruparen temàticament mitjançant una base de dades. En el capítol 6 apareixen els temes que s'abordaren i es transcriuen les intervencions més clarificadores i representatives.

Per garantir la confidencialitat, se substitueixen els noms dels participants per codis que informen sobre algunes dades d'identificació d'aquests (sexe, titulació universitària, experiència, illa i titularitat del centre on treballen), les quals permeten contextualitzar les aportacions.

Claus d'identificació dels membres del grup

D: dona **H:** home
P: públic **C:** concertat
1: pedagog - **2:** psicòleg - **3:** Psicopedagog - **4:** combinacions dels anteriors o amb mestre
n... anys experiència
M: Mallorca **Me:** Menorca **E:** Eivissa

Exemple: **HP4-12M:** home, centre públic, pedagog i mestre, 12 anys d'experiència, Mallorca

CAPÍTOL V

LES RESPOSTES AL QÜESTIONARI: ANÀLISIS DESCRIPTIVES I FACTORIALS

A continuació es presenten els resultats obtinguts de les respostes al qüestionari pels 104 orientadors que el retornaren.

En alguns casos, per la seva rellevància, es presenten directament les dades descriptives de les variables considerades individualment, en forma de freqüències i percentatges, o indicant el nombre de casos, la mitjana aritmètica i la desviació típica; en altres, les variables originàries s'han agrupat en factors i, després de la descripció dels factors, s'incorporen les dades descriptives dels ítems que s'han agrupat dins cada factor.

Les proves d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indicaren una adequació correcta de les dades a un model d'anàlisi factorial, i d'altra banda, els p-valors del contrast de Barlett (0,000 en totes les anàlisis) ens diuen que no és significativa la hipòtesi nul·la de variables inicials incorrelacionades, per tant té sentit aplicar l'anàlisi factorial.

L'adequació de les dades a un model d'anàlisi factorial augmenta a mesura que el valor de la prova s'aproxima a 1. Segons Pérez (2001) valors al voltant de 0'6 són correctes, sobre 0,7 bons i per sobre de 0,85 excel·lents.

En la taula es presenten els valors obtinguts.

Taula 5.1. Adequació mostral.

	KMO
preguntes 20 a 21	0,673
pregunta 22_2	0,660
pregunta 23	0,646
pregunta 24	0,708
pregunta 25	0,830
pregunta 26	0,827
pregunta 27- grau de dedicació-	0,620
preguntes 28 i 29	0,863
preguntes 30 i 31	0,839
pregunta 32	0,809
pregunta 33	0,814
pregunta 35	0,617
pregunta 36	0,642
pregunta 37	0,604
pregunta 40	0,828
pregunta 41	0,801
pregunta 44	0,739
pregunta 45	0,702
pregunta 48	0,646
pregunta 52	0,729
pregunta 53	0,702
pregunta 54	0,736
pregunta 55	0,769

Per a cada factor s'especifiquen els ítems que l'integren, com també la càrrega factorial que presenta cada un d'ells. S'han exclòs aquells ítems, la càrrega factorial dels quals és inferior a 0,4.

En algunes ocasions alguns ítems apareixen compartits en dos o més factors, com es pot veure en les matrius de components rotats, que precedeixen la descripció dels factors. Aquests ítems s'han considerat sols per descriure el factor en què tenen una major saturació.

Com s'ha explicat en l'apartat anterior, vaig analitzar si la diferència de mitjanes del col·lectiu d'orientadors segons diferents atributs (titularitat del centre on treballen, experiència, estudis o especialitat...) era estadísticament significativa i, si bé vaig trobar diferències estadísticament significatives en les mitjanes dels orientadors de centres públics i de centres concertats i privats en moltes de les variables, no va succeir així quan vaig analitzar les diferències en funció dels estudis universitaris realitzats ni en funció dels anys d'experiència com a orientadors. En aquests darrers casos les diferències foren molt escasses i referides a variables que poden considerar-se "perifèriques" o secundàries en la caracterització del model d'intervenció i de les pràctiques orientadores.

Per aquest motiu, les dades descriptives sols es presenten desagregades per titularitat i apareixen ombrejats els ítems en els quals s'han trobat diferències estadísticament significatives entre les mitjanes de centres públics i privats a un nivell de significació igual o inferior a 0,05. D'altra banda, per no fer excessivament llarga la descripció dels factors i facilitar la lectura, sols comentaré les diferències entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors de centres públics i les de centres concertats i privats quan aquestes es trobin al nivell de significació apuntat.

Per presentar les dades s'han elaborat taules i gràfics i en l'annex 3 s'incorporen les anàlisis estadístiques que es mencionen en aquest capítol.

5.1. CARACTERITZACIÓ DEL CONTEXT DELS CENTRES

Per situar el context on es desenvolupen les pràctiques orientadores i la intervenció psicopedagògica s'han formulat 7 preguntes, les quals es presenten a continuació.

1.- L'institut o centre en què treballes està situat en...

- Capital o ciutat amb més de 20.000 habitants 1
- Poble d'interior 2
- Zona turística costanera 3
- Altres situacions..... 4

2.- Indica el nombre aproximat d'habitants de la localitat on s'ubica el teu institut o centre _____ habitants

3.- El nivell socioeconòmic de les famílies de l'alumnat és majoritàriament:

- Alt 1
- Mitjà alt..... 2
- Mitjà..... 3
- Mitjà baix..... 4
- Baix..... 5

4.- El centre on treballes és...

- Públic 1
- Privat concertat 2
- Privat sense concertar 3

5.- Indica per a cada una de les etapes que s'imparteixen al teu centre el nombre d'alumnes escolaritzat, el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i el nombre d'alumnes estrangers amb menys de tres anys de residència a les Illes Balears.

	Alumnat	Alumnat amb NEE	Alumnat immigrant
Educació infantil.....			
Educació primària.....			
ESO.....			
Batxillerat			
Cicles formatius de grau mitjà.....			
Cicles formatius de grau superior...			
Programa de garantia social.....			
Ensenyament d'adults.....			
Altres.....			
TOTAL.....			

6.- Indica el nombre total de components del departament d'orientació: _____ professors

7.- Indica els perfils de professorat que formen part del departament, i en cas d'haver-hi més d'un professor del perfil indicat, especifica al costat el nombre total de professors d'aquest:

- Orientador..... 1 _____
- Professorat de l'àmbit lingüístic i social..... 2 _____
- Professorat de l'àmbit científic i tecnològic 3 _____
- Professorat tècnic de l'àrea pràctica 4 _____
- Mestre de suport 5 _____
- Mestre d'audició i llenguatge 6 _____
- Atenció a la diversitat..... 7 _____
- Altres _____ 8 _____

Aproximadament un 56% dels centres on treballen els orientadors correspon a una ciutat o poble amb més de 20.000 habitants, un 29% a un poble d'interior i un 16% a una zona costanera.

Un 5,8% dels orientadors que han respost el qüestionari treballa en localitats amb menys de 5.000 habitants, un 19,2% entre 5.000 i 10.000, un 11,5% entre 10.001 i 20.000 i la resta, un 63,5 en municipis de més de 20.000 habitants.

El nivell socioeconòmic de les famílies dels alumnes escolaritzats en els centres és considerat baix o mitjà baix pel 35% dels orientadors i mitjà per quasi la meitat (51%) dels orientadors enquestats. Segons els orientadors, sols un 15% dels seus centres, escolaritza alumnat de nivell mitjà-alt o alt.

Segons declaren els enquestats, en el centres concertats i privats el nivell socioeconòmic és, per norma general, superior al dels centres públics.

Un 52,9% dels centres on treballen els orientadors és de titularitat pública, un 44,2% privats concertats i un 2,9% privats no concertats.

Taula 5.2. Distribució de centres als quals pertanyen els orientadors que han participat en l'estudi, segons titularitat.

	Frequència	Percentatge de centres
IES	55	52,9%
Col·legis concertats	46	44,2%
Col·legis privats	3	2,9%
Total	104	100%

Un 31,7% dels centres tenen menys de 400 alumnes, un 26% entre 400 i 700, un 27% entre 700 i 1.000 i un 15,4% superen els 1.000.

Els IES escolaritzen per terme mitjà un nombre major d'alumnat que els centres concertats.

Taula 5.3. Distribució de centres als quals pertanyen els orientadors segons el nombre d'alumnes que escolaritzen.

Intervals d'alumnes	Frequència de centres			Percentatge de centres		
	Total	IES	Concertats i privats	Total	IES	Concertats i privats
Fins a 400	33	8	25	31,7%	14,5%	51,0%
401 a 700	27	20	7	26,0%	36,4%	14,3%
701 a 1.000	28	18	10	26,9%	32,7%	20,4%
Més de 1.000	16	9	7	15,4%	16,4%	14,3%
Total	104	55	49	100%	100%	100%

Aproximadament la meitat dels centres on treballen els orientadors enquestats escolaritza 15 o més alumnes amb NEE i 35 o més alumnes immigrants.

En la taula es mostra la distribució de centres segons els diferents intervals d'alumnes amb NEE i estrangers que hi acudeixen.

Taula 5.4. Distribució de centres als quals pertanyen els orientadors, segons el nombre d'alumnes amb NEE i estrangers.

Intervals d'alumnes	Percentatge de centres	
	NEE total	Estrangers total
0-5	3,9	4
6-10	22,3	7,1
11-15	28,2	11,1
16-20	16,5	12,1
1-50	25,2	32,3
Més de 50	3,9	33,3
Total	100	100

Mentre que les diferències respecte a l'alumnat amb NEE escolaritzat en centres públics i centres concentrats i privats no són estadísticament significatives, sí que són remarcables les diferències respecte a la població immigrant. Són quasi el triple els alumnes estrangers escolaritzats en els IES.

Pel que fa al nombre de membres al Departament d'Orientació, un 30% dels centres disposen d'entre un i tres professionals i el 70% d'un nombre superior. Crida l'atenció que un 29% dels centres disposen de més de nou integrants en els seus departaments d'orientació. D'altra banda, en un 17% dels centres disposen de dos orientadors.

Taula 5.5. Distribució de centres als quals pertanyen els orientadors segons el nombre de membres del DO.

Membres del DO	Freqüència de centres		Percentatge de centres	
	IES	Concertats i privats	IES	Concertats i privats
1	2	5	28,6%	71,4%
2 a 3	1	24	4%	96%
4 a 6	2	16	11,1%	88,9%
7 a 9	21	3	87,5%	12,5%
Més de 9	29	1	96,7%	3,3%

En la taula anterior es comprova com els departaments dels IES estan molt millor dotats de personal que els dels centres concertats i privats, en el quals no es pot parlar pròpiament d'un departament sinó d'un servei d'orientació.

5.2. PERFILS DELS ORIENTADORS

Mitjançant les 11 preguntes que es presenten a continuació, s'han recollit un seguit de dades personals i professionals dels enquestats, algunes de les quals permetrien posteriorment desagregar les dades (estudis universitaris, anys d'experiència) i estudiar l'existència de possibles diferències en la població d'orientadors.

8.- Quina edat tens?: _____ anys	
9.- Sexe:	
Home	1
Dona	2
10.- Indica la forma d'accés a la plaça d'orientador/a:	
Oposició.....	1
Interinitat	2
Habilitació	3
Contractat/ada.....	4
11.- Quina titulació acadèmica màxima tens?:	
Doctor/a	1
Llicenciat/ada	2
Diplomat/ada	3
Una altra	4
12.- Quins estudis universitaris realitzares?:	
Pedagogia	1
Psicologia	2
Psicopedagogia	3
Mestre.....	4
Llicenciat/ada en _____	5
13.- Quants d'anys d'experiència docent tenies abans d'accedir al DO: _____ anys	
14.- Quants d'anys d'experiència tens com a orientador/a, incloent-hi el present curs: _____ anys	
15.- Quina és la teva antiguitat al centre, incloent-hi el present curs: _____ anys	
16.- Aquest curs ets el/la cap del departament d'orientació?	
Sí.....	1
No	2
Al meu centre no existeix aquest càrrec	3
17.- Indica si tens algun altre càrrec i, si és així, indica al costat de quin es tracta:	
Sí.....	1
Quin?: _____	
No	2

18.- Quina és la teva situació contractual?:	
Centres públics	Interí/ina1
	Provisional2
	Definitiu/iva3
	Comissió de serveis4
	Altres5
Centres concertats i privats	Contracte temporal1
	Contracte fix2
	Altres3

Aproximadament, un 83% dels orientadors que han respost el qüestionari tenen menys de 45 anys, un 79% són dones i un 21% homes.

Un 29% accediren a la plaça per concurs oposició, un 23% són interins en centres públics i la resta, orientadors del centres concertats i privats (47% del total), són tots contractats.

Aproximadament la meitat dels orientadors són llicenciats en psicologia, una tercera part pedagogs i la resta psicopedagogs. Aproximadament un 25% disposen de dues carreres (combinacions d'alguna de les anteriors o una d'elles i mestre).

Taula 5.6. Distribució dels orientadors segons els estudis universitaris realitzats.

Estudis universitaris	Freqüència	Percentatge
Pedagogia	24	23,1
Psicologia	47	45,2
Psicopedagogia	9	8,7
Combinacions o mestre	24	23,1
Total	104	100,0

Gairebé la meitat disposava de més de 3 anys d'experiència com a mestre abans d'accedir al departament d'orientació (mitjana del total d'orientadors de 5,5 anys) i un 80% compten amb més de 3 anys d'experiència com a orientadors (mitjana de 6,7 anys).

Taula 5.7. Distribució dels orientadors segons els anys d'experiència com a mestres.

Experiència com a mestres	Freqüència	Percentatge
0 a 2	51	49,0
3 a 5	16	15,4
6 a 10	18	17,3
11 a 20	17	16,3
Més de 20	2	1,9
Total	104	100,0

Taula 5.8. Distribució dels orientadors segons els anys d'experiència com a orientadors.

Anys d'experiència com a orientadors	Freqüència	Percentatge
1	8	7,7
2	12	11,5
3	8	7,7
4	8	7,7
5	11	10,6
6	13	12,5
7	9	8,7
8	3	2,9
9	8	7,7
10	3	2,9
11	2	1,9
12	8	7,7
13	2	1,9
14	1	1,0
15	5	4,8
18	1	1,0
20	2	1,9
Total	104	100,0

Respecte a l'antiguitat en el centre, un 22,1 s'acabaven d'incorporar a aquest, un 36,5 feia entre 2 i 5 anys que hi treballaven, un 26,9 entre 6 i 10 anys i finalment un 14,5 ja hi eren fa 11 anys o més temps.

Taula 5.9. Distribució dels orientadors segons els anys d'antiguitat en el centre.

Antiguitat en el centre	Freqüència	Percentatge
1	23	22,1
2 a 5	38	36,5
6 a 10	28	26,9
11 o més	15	14,5
Total	104	100,0

Un 56% són caps de departament i un 27% tenen altres càrrecs (majoritàriament formen part de l'equip directiu), encara que s'ha de matisar que, tot i que als centres concertats no existeix aquest càrrec com a tal, un 25 dels 49 orientadors de centres concertats i privats han declarat ostentar la prefectura dels membres que componen el DO.

La pregunta 19 demanava als enquestats que especificassin la dedicació a diferents activitats dins el seu horari setmanal.

19.- Especifica quina part del teu horari setmanal dediques a cada una d'aquestes activitats.

1. Docència a grups d'alumnes
2. Suport a alumnes
3. Atenció individual a l'alumnat
4. Atenció a les famílies de l'alumnat
5. Reunions del departament d'orientació
6. Reunions de coordinació de tutors
7. Reunions amb l'equip directiu
8. Reunions amb equips de professorat (comissió de coordinació pedagògica, departaments didàctics i equips docents)
9. Preparació de materials
10. Guàrdies
11. Altres (especifica quines): _____

L'activitat habitual dels orientadors exigeix un gran nombre de reunions, atenció a l'alumnat i a les seves famílies i actuacions molt diverses, a més de la docència a grups d'alumnes.

La dedicació a les diferents tasques es mostra en la taula següent:

Taula 5.10. Mitjana d'hores de dedicació dels orientadors a diferents tasques.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Docència alumnes	104	4,9	3,8	55	5,6	3,1	49	4,1	4,5
Suport	104	2,2	3,2	55	1,5	2,2	49	3,0	3,8
Atenció alumnes	104	3,1	2,1	55	2,8	2,0	49	3,3	2,1
Atenció famílies	104	2,0	1,5	55	2,0	1,6	49	2,1	1,4
Reunions DO	104	1,3	0,8	55	1,4	0,8	49	1,1	0,8
Reunions amb tutors	104	2,8	2,1	55	3,9	1,8	49	1,7	1,7
Reunions equip directiu	104	1,0	0,8	55	1,2	0,8	49	0,8	0,8
Reunions equips profes.	104	1,7	1,4	55	2,1	1,4	49	1,2	1,2
Preparar materials	104	2,3	2,2	55	2,8	2,4	49	1,8	1,7
Guàrdies	104	1,0	1,4	55	1,1	1,3	49	0,9	1,5
Altres	104	1,4	2,2	55	1,6	2,3	49	1,1	2,1

** Diferències estadísticament significatives.

5.3. EL FUNCIONAMENT INTERN DELS DEPARTAMENTS

Amb les respostes als 10 ítems que conformen les preguntes 20 i 21 del qüestionari, que es mostren a continuació, s'ha realitzat una anàlisi factorial, amb la qual s'han extret 3 factors que expliquen un 57,65% de la variància.

<p>20.- Valora els següents aspectes referents al funcionament intern del departament d'orientació. (Molt malament - Malament - Regular - Bé - Molt bé)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivell de coordinació interna 2. Delimitació de responsabilitats entre els membres 3. Feina conjunta —treball interdisciplinari 4. Relacions entre els membres —clima de feina <p>21.- Tenint en compte les necessitats a què s'ha de respondre i les demandes que rep el departament, valora el grau d'adequació dels aspectes següents. (Molt malament - Malament - Regular - Bé - Molt bé)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre de components del departament 2. Estabilitat dels membres del departament 3. Perfil professional d'aquests 4. Disponibilitat de recursos espacials i materials 5. Suport rebut per la direcció del centre 6. Horari assignat a l'orientador per al desenvolupament de les seves funcions

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.11. Factors extrets de les variables contingudes en les preguntes 20 i 21.

	F1	F2	F3
Nivell coordinació intern	0,750		
Relacions membres -clima-	0,723		
Feina conjunta	0,721		0,454
Delimitació responsabilitats	0,709		
Suport de la direcció		0,731	
Horari orientador		0,697	
Nombre components		0,635	
Disponibilitat recursos i materials		0,611	0,464
Perfil professional			0,750
Estabilitat membres			0,662

El factor 1: Ambient de bon clima de treball i coordinació interna dins el DO.

Aquest factor resumeix les respostes dels orientadors en els 4 ítems que conformen la pregunta 20.

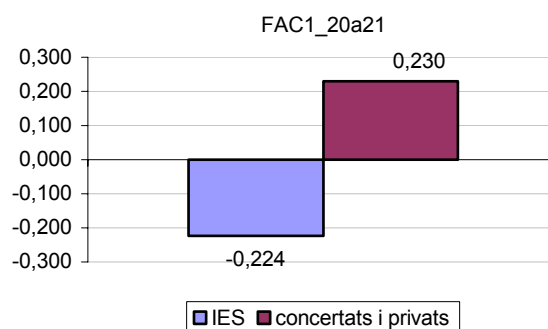
Tots els aspectes que s'agrupen en el factor han estat altament valorats, la millor valoració, com s'aprecia en la taula, es refereix a les relacions entre els membres que conformen el departament (4,3 en una escala de 1 a 5), mentre que la més baixa a la feina conjunta dins el propi DO.

Taula 5.12. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, preguntes 20 i 21.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Nivell coordinació interna	100	3,8	0,6	53	3,7	0,6	47	3,9	0,6
Delimitació responsabilitats	100	3,9	0,6	53	3,7	0,7	47	4,0	0,6
Feina conjunta	100	3,6	0,8	53	3,3	0,8	47	3,9	0,7
Relacions membres	100	4,3	0,7	53	4,2	0,7	47	4,4	0,7

** Diferències estadísticament significatives.

En aquest factor trobam diferències en les puntuacions factorials mitjanes en funció de la titularitat dels centres on treballen. En general les valoracions dels orientadors dels centres concertats i privats són més altes que les dels centres públics.

Gràfic 5.1. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.

El factor 2: Condicions laborals i suport de la direcció.

En aquest factor s'hi agrupen 4 ítems de la pregunta 21 del qüestionari que informen sobre la percepció dels orientadors sobre les pròpies condicions laborals (valoració del nombre de components del DO, disponibilitat de recursos i materials, suport rebut per part de l'equip directiu i horari laboral).

La millor valoració, com s'aprecia en la taula, es refereix al suport que la direcció del centre presta al departament, mentre que la disponibilitat de recursos i materials sols obté una valoració mitjana.

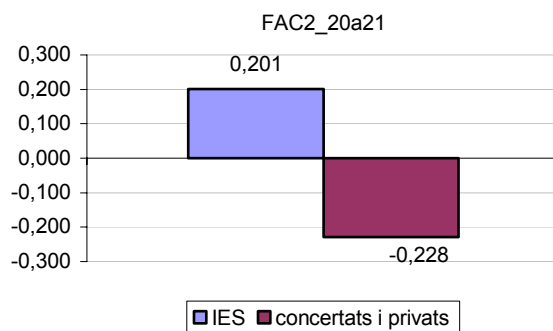
Taula 5.13. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, preguntes 20 i 21.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Nombre components	103	3,1	1,1	55	3,4	1,0	48	2,8	1,1
Disponibilitat recursos i materials	102	2,9	1,0	55	2,9	1,0	47	3,0	1,0
Suport de la direcció	103	3,8	1,0	55	3,8	0,9	48	3,7	1,1
Horari orientador	102	3,4	1,1	55	3,5	1,1	47	3,3	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

En aquest factor també trobam diferències en les puntuacions factorials mitjanes en funció de la titularitat dels centres, encara que un estudi de les diferències per ítems revela que la causa d'aquestes radica sobretot en la menor valoració que fan els orientadors dels centres concertats i privats al nombre de components que integren el departament.

Gràfic 5.2. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Adequació del perfil professional i estabilitat dels membres.

Aquest factor resumeix les respostes a 2 ítems de la pregunta 21: la valoració de l'adequació del perfil professional dels membres del departaments i la seva estabilitat en el centre.

Taula 5.14. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, preguntes 20 i 21.

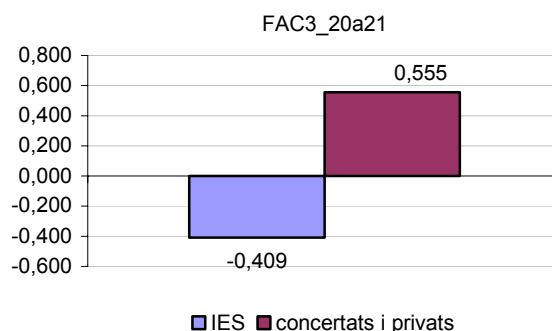
	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Perfil professional	102	3,9	0,7	55	3,7	0,6	47	4,1	0,8
Estabilitat membres	102	3,4	1,0	55	3,0	0,8	47	3,9	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

Els ítems feina conjunta i disponibilitat de recursos espacials i materials són compartits amb el factor 1 però tenen una saturació més baixa en aquest 3r factor.

Ambdós aspectes han estat millor valorats pels orientadors de centres concertats i privats i les diferències amb les valoracions realitzades pels orientadors d'IES són estadísticament significatives.

Gràfic 5.3. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



5.4. LES FUNCIONS DEL DEPARTAMENT I DELS SEUS MEMBRES

Les dedicació a les funcions que s'encomanen al departament d'orientació i als seus membres s'ha estudiat amb les preguntes 22, 23, 24, 25 i 26.

Amb les respostes als 13 ítems que conformen el primer bloc de la pregunta 22 del qüestionari, que apareix a continuació, s'ha realitzat una anàlisi factorial, amb la qual s'han extret 3 factors que expliquen un 54,41% de la variància.

22_1.- Indica el grau de dedicació del departament al compliment de les funcions següents.
(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Assessorar la comissió de coordinació pedagògica en els aspectes psicopedagògics del projecte curricular d'etapa (PCE).
2. Col·laborar amb l'equip directiu en l'elaboració dels plans i/o projectes del centre.
3. Elaborar les propostes del pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, i del pla d'acció tutorial.
4. Elaborar la proposta de criteris i procediments per realitzar les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb NEE, a incloure en el PCE.
5. Col·laborar activament amb l'equip psicopedagògic i amb els altres DO dels centres de la zona.
6. Col·laborar amb el professorat en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius, i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars per a l'alumnat que les necessiti.
7. Elaborar, amb els departaments didàctics, la programació dels àmbits dels programes de diversificació.
8. Contribuir a fer que l'avaluació s'ajusti als principis d'avaluació contínua, formativa i orientativa, i que les sessions d'avaluació no contradiguin els principis esmentats.
9. Facilitar a l'alumnat el suport i l'orientació necessaris, especialment en moments com l'ingrés al centre, canvi de cicle o d'etapa, elecció d'optatives, itineraris formatius o transició a la vida adulta.
10. Coordinar l'orientació laboral i professional amb el departament d'orientació i formació laboral i amb les administracions o institucions competents en la matèria.
11. Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica de l'alumnat que pot necessitar mesures específiques.
12. Elaborar la memòria del departament on es valorin les activitats realitzades al llarg del curs.
13. Participar en l'elaboració del consell orientador a l'acabament de l'ESO.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.15. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 22_1.

	F1	F2	F3
Funció DO 13	0,808		
Funció DO 12	0,805		
Funció DO 10	0,682		
Funció DO 9	0,537		
Funció DO 3	0,435		
Funció DO 6		0,773	
Funció DO 4		0,687	
Funció DO 11	0,461	0,614	
Funció DO 5		0,596	
Funció DO 1			0,823
Funció DO 2			0,788
Funció DO 8		0,425	0,578
Funció DO 7			0,452

El factor 1: Funcions centrades en l'orientació acadèmica i professional.

Aquest factor resumeix les respostes a 5 ítems de la pregunta 22 que es relacionen amb l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat.

Taula 5.16. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 22_1.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció DO 3	104	4,2	0,8	55	4,3	0,7	49	4,1	1,0
Funció DO 9	103	4,0	0,8	55	4,1	0,8	48	4,0	0,8
Funció DO 10	97	3,4	1,2	53	3,2	1,2	44	3,6	1,1
Funció DO 12	100	3,6	1,0	53	3,5	1,0	47	3,8	0,9
Funció DO 13	98	4,0	1,0	50	3,8	1,0	48	4,2	1,0

Tots els ítems agrupats en aquest factor han rebut altes valoracions, la qual cosa indica que es tracta de funcions que són objecte prioritari d'intervenció en tots els centres, tant públics com privats.

L'ítem 11 és compartit amb el factor 2 però té una saturació més baixa en aquest factor.

El factor 2: Funcions relacionades amb l'avaluació psicopedagògica i l'atenció a alumnat amb dificultats i NEE.

En aquest factor s'hi agrupen 4 ítems de la pregunta 22 que informen sobre la dedicació a les funcions relacionades amb l'atenció a l'alumnat amb dificultats i amb necessitats

educatives especials, com també al procés d'avaluació psicopedagògica previ a l'adopció de mesures específiques.

A la taula es mostren les mitjanes corresponents als 4 ítems. En ella s'hi comprova una alta dedicació en tots els casos, llevat de la col·laboració amb l'EOEP i amb altres DO de la zona (funció 5).

Taula 5.17. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 22_1.

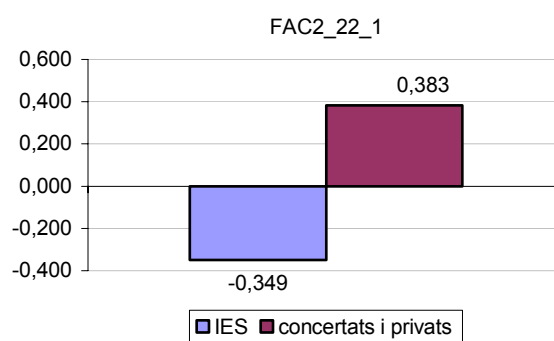
	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció DO 4	103	3,6	1,0	55	3,4	1,0	48	3,8	1,0
Funció DO 5	103	2,7	1,1	55	2,4	0,9	48	3,0	1,2
Funció DO 6	104	3,7	0,9	55	3,4	1,0	49	3,9	0,8
Funció DO 11	102	4,0	0,9	54	3,7	0,9	48	4,3	0,7

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 8 és compartit amb el factor 3 però té una saturació més baixa en aquest 2n factor.

En aquest factor es troben diferències estadísticament significatives, al nivell de significació de 0,05 entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors d'IES i de centres concertats i privats. Els orientadors de centres concertats i privats diuen dedicar més temps a totes aquestes funcions que els seus col·legues de centres públics.

Gràfic 5.4. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Funcions relacionades amb l'assessorament i elaboració de plans i/o projectes de centre.

Les respostes dels orientadors a aquest 4 ítems de la pregunta 22 s'han agrupat en un factor que pot denominar-se assessorament i elaboració de plans i projectes de centre.

Aquest bloc de funcions no és considerat com un del que més dedicació exigeix, perquè s'obtenen valoracions baixes o mitjanes, en el millor dels casos.

Taula 5.18. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 22_1.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció DO 1	100	2,6	1,1	54	2,6	0,9	46	2,7	1,2
Funció DO 2	103	3,1	1,2	55	3,2	1,2	48	3,0	1,2
Funció DO 7	84	2,6	1,2	52	2,5	1,1	32	2,7	1,4
Funció DO 8	101	3,1	1,0	54	3,0	1,0	47	3,3	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Les diferències en les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors d'IES i de centres concertats i privats en aquest factor no són estadísticament significatives.

Pel que fa a la valoració de la intervenció realitzada amb relació a cada una de les funcions, millora a mesura que la dedicació a elles augmenta i és pitjor quan la dedicació a elles és menor.

Taula 5.19. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 22_2.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Valoració funció DO 1	87	3,2	0,8	47	3,2	0,7	40	3,2	0,9
Valoració funció DO 2	93	3,5	0,9	49	3,6	0,8	44	3,3	0,9
Valoració funció DO 3	102	4,0	0,7	55	3,9	0,6	47	4,0	0,7
Valoració funció DO 4	101	3,6	0,8	53	3,5	0,7	48	3,7	0,8
Valoració funció DO 5	100	3,4	0,9	53	3,2	0,9	47	3,7	0,7
Valoració funció DO 6	102	3,6	0,8	54	3,4	0,7	48	3,8	0,8
Valoració funció DO 7	67	3,1	0,7	44	3,1	0,7	23	3,3	0,8
Valoració funció DO 8	99	3,3	0,8	53	3,3	0,7	46	3,4	1,0
Valoració funció DO 9	102	4,0	0,6	54	4,0	0,6	48	4,0	0,6
Valoració funció DO 10	91	3,6	0,7	50	3,5	0,8	41	3,9	0,6
Valoració funció DO 11	102	3,9	0,7	54	3,7	0,7	48	4,1	0,5
Valoració funció DO 12	96	3,9	0,6	49	3,8	0,7	47	4,1	0,5
Valoració funció DO 13	95	4,1	0,6	48	3,9	0,6	47	4,2	0,6

** Diferències estadísticament significatives.

Una altra anàlisi factorial s'ha realitzat amb les respostes als 12 ítems de la pregunta 23 del qüestionari, que apareix a continuació, i, com a conseqüència s'han extret 3 factors que expliquen un 52,4% de la variància.

- 23.- Valora el teu grau de dedicació, com a orientador, a les tasques següents:
(gens - poc - mitjana - bastant - molt)
1. Atendre grups d'alumnes que segueixin programes específics (diversificació curricular, projectes d'intervenció educativa...).
 2. Docència —impartir àrees o matèries a un grup d'alumnes.
 3. Atenció d'alumnes, famílies i professorat.
 4. Reunions de coordinació de tutors.
 5. Preparació de materials.
 6. Assessorar la CCP en l'elaboració i revisió del projecte curricular de centre.
 7. Col·laborar en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge.
 8. Coordinar el procés d'avaluació psicopedagògica amb el professorat de l'alumnat que necessita mesures educatives específiques, i fer-ne l'informe psicopedagògic.
 9. Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics i l'equip docent, en la planificació i en el desenvolupament de les ACI adreçades a l'alumnat amb NEE i de programes de diversificació.
 10. Participar en l'elaboració i el desenvolupament dels programes de diversificació i projectes d'intervenció educativa, i assessorar els equips educatius dels programes d'iniciació professional en l'elaboració de la programació.
 11. Coordinar la planificació i el desenvolupament de les activitats d'orientació acadèmica i professional, i contribuir al seu desenvolupament.
 12. Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador, en acabar l'ESO i programes d'iniciació professional.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.20. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 23.

	F1	F2	F3
Funció orientador 7	0,806		
Funció orientador 9	0,782		
Funció orientador 8	0,724		
Funció orientador 4		0,729	
Funció orientador 5		0,697	
Funció orientador 11		0,613	
Funció orientador 12		0,559	0,422
Funció orientador 3		0,440	
Funció orientador 10			0,825
Funció orientador 1			0,660
Funció orientador 2			0,542
Funció orientador 6			0,318

El factor 1: Avaluació psicopedagògica i suport a alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

Aquest factor agrupa 3 actuacions de l'orientador que remeten al procés d'avaluació psicopedagògica prèvia a l'adopció de mesures específiques, la prevenció i detecció de

problemes d'aprenentatge i la planificació i el desenvolupament de les ACI adreçades a l'alumnat amb NEE i de programes de diversificació.

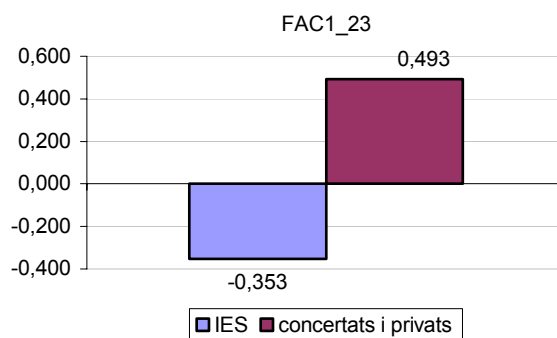
Taula 5.21. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 23.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció orientador 7	104	3,8	0,8	55	3,6	0,8	49	4,0	0,6
Funció orientador 8	104	4,0	0,9	55	3,8	0,9	49	4,3	0,7
Funció orientador 9	103	3,3	1,0	55	3,0	1,0	48	3,7	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

Si bé tots els orientadors han expressat dedicar bona part del seu temps a aquestes funcions, especialment a les dues primeres, es troben diferències estadísticament significatives en les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors d'IES i de centres concertats i privats. Els segons manifesten una major dedicació a aquestes actuacions que els primers.

Gràfic 5.5. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 2: Coordinació de l'acció tutorial i de l'orientació professional; i atenció a alumnat, famílies i professorat.

Sis actuacions relacionades amb el PAT i el POAP i amb l'atenció a l'alumnat, les seves famílies i el professorat s'han agrupat en aquest segon factor.

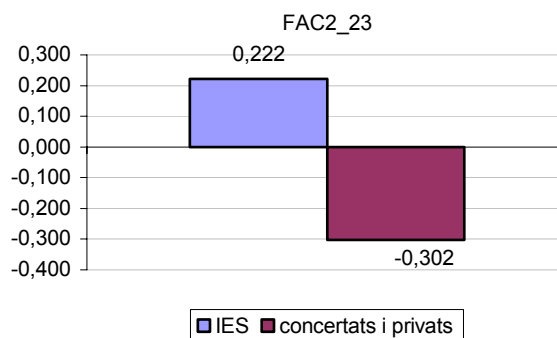
Taula 5.22. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 23.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció orientador 3	104	4,1	0,8	55	4,0	0,8	49	4,1	0,8
Funció orientador 4	101	3,8	0,9	54	4,2	0,7	47	3,4	0,9
Funció orientador 5	104	3,5	0,9	55	3,7	0,9	49	3,4	1,0
Funció orientador 11	103	4,2	0,8	54	4,2	0,7	49	4,1	0,8
Funció orientador 12	101	4,0	1,0	52	3,9	1,0	49	4,2	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Totes aquestes actuacions són objecte prioritari d'intervenció pels orientadors, tot i que, en aquest cas, els orientadors d'IES els dediquen, en conjunt, més temps que els seus col·legues de centres concertats i privats.

Gràfic 5.6. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Docència i elaboració de projectes i programes específics.

Aquest factor ha agrupat les funcions referides a la docència de l'orientador (en àrees de la seva especialitat i a grups que segueixen programes específics) i l'assessorament i elaboració de projectes curriculars, programes específics i d'iniciació professional.

Taula 5.23. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 23.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció orientador 1	97	3,3	1,1	54	3,6	1,0	43	3,1	1,2
Funció orientador 2	100	2,9	1,1	55	3,1	1,0	45	2,7	1,3
Funció orientador 6	99	2,7	1,0	54	2,6	0,9	45	2,8	1,1
Funció orientador 10	99	3,0	1,1	55	3,2	1,0	44	2,8	1,3

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 12 és compartit amb el factor 2 però té una saturació més baixa en aquest 3r factor.

La dedicació a aquestes tasques és considerada mitjana o baixa tant pels professionals tant de centres públics com de centres concertats i privats.

En el qüestionari també es demanà als orientadors que valorassin l'actuació dels altres membres del departament pel que fa a les funcions que els pertoca desenvolupar.

Amb les respostes als 8 ítems referents al professorat d'àmbit, que s'incorporen en la pregunta 24 del qüestionari s'ha realitzat una anàlisi factorial, amb la qual s'han extret 3 factors que expliquen un 70% de la variància.

24.- Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part del professorat d'àmbit, si al teu centre en teniu.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Atendre grups de diversificació i alumnat que segueix algun programa d'intervenció educativa.
2. Impartir docència en àrees de la seva especialitat.
3. Col·laborar amb el professorat en l'aplicació d'adaptacions curriculars, la preparació de materials o tasques relacionades amb l'atenció a la diversitat.
4. Assessorar i participar en la prevenció, la detecció i la valoració dels problemes d'aprenentatge
5. Participar en la planificació, el desenvolupament i l'aplicació de les adaptacions curriculars dirigides a l'alumnat que ho necessiti.
6. Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics, en la programació i la realització d'activitats educatives de suport per a l'alumnat d'ESO, de FP específica i de programes d'iniciació professional.
7. Participar en l'elaboració dels programes de diversificació curricular en col·laboració amb els departaments didàctics i els equips docents.
8. Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador per a l'alumnat que acaba l'ESO.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.24. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 24.

	F1	F2	F3
Funció àmbit5	0,867		
Funció àmbit4	0,846		
Funció àmbit3	0,782		
Funció àmbit6	0,774		
Funció àmbit1		0,742	
Funció àmbit7		0,637	
Funció àmbit8	0,474	0,590	
Funció àmbit2			0,891

Abans de descriure els factors hem de fer constar que són pocs els centres concertats i privats que han dit disposar d'aquest perfil de professorat (n=16) i que les funcions d'aquests professors (coneguts com a "més un") no són necessàriament coincidents amb les del professorat d'àmbit que forma part de la plantilla dels departaments d'orientació dels IES, la qual cosa exigeix cautela en la interpretació de les dades i relativitzar les diferències entre ambdós tipus de centres.

Per aquest motiu, en aquests factors no s'efectuen comparacions entre ambdós tipus de centres i em limit a descriure'ls.

El factor 1: Suport a l'alumnat.

Les funcions que guarden relació amb el suport a l'alumnat s'han agrupat en un primer factor. Els ítems que conformen aquest factor han rebut les valoracions més baixes.

Taula 5.25. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 24.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció àmbit 3	68	2,8	1,1	52	2,7	1,0	16	3,3	1,1
Funció àmbit 4	67	2,9	1,1	51	2,7	1,1	16	3,5	1,0
Funció àmbit 5	67	2,9	1,1	51	2,8	1,1	16	3,1	1,1
Funció àmbit 6	63	2,8	1,1	49	2,6	1,0	14	3,6	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 8 és compartit amb el factor 2 però té una saturació més baixa en aquest factor.

El factor 2: Elaboració i docència en programes de diversificació i col·laboració amb la formulació del consell orientador.

Els ítems inclosos en aquest factor es relacionen amb l'elaboració dels programes de diversificació curricular en col·laboració amb els departaments didàctics i els equips docents, i amb la docència a grups de diversificació i alumnat que segueix algun programa d'intervenció educativa. També s'hi agrupa la col·laboració amb els tutors en la formulació del consell orientador per a l'alumnat que acaba l'ESO.

Taula 5.26. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 24.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció àmbit 1	66	4,4	0,7	52	4,5	0,7	14	4,2	0,8
Funció àmbit 7	63	3,4	1,2	50	3,4	1,3	13	3,5	0,8
Funció àmbit 8	66	3,2	1,2	50	3,0	1,2	16	3,8	1,2

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 3: Docència en àrees de la seva especialitat.

Aquest factor abasta un únic ítem que recull la funció d'impartir docència en àrees de la seva especialitat.

Taula 5.27. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 24.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció àmbit 2	66	3,6	1,4	50	3,4	1,4	16	4,4	0,9

Amb les respostes als 8 ítems referents al professorat de suport, incorporats en la pregunta 25 del qüestionari, la qual es mostra a continuació, s'ha realitzat una anàlisi factorial, amb la qual s'extragué un únic factor que explica un 51,81% de la variància.

25.- Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part del professorat de suport a l'alumnat amb NEE, si al teu centre en teniu.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Atenció a alumnat amb NEE.
2. Assessorar i orientar sobre estratègies organitzatives i metodològiques.
3. Col·laborar amb els departaments didàctics i els equips docents en la prevenció, la detecció i la valoració de problemes d'aprenentatge.
4. Suport a l'alumnat amb necessitats educatives directament o a través de l'assessorament, amb col·laboració del professorat.
5. Elaborar, amb els departaments didàctics, la proposta de criteris i procediments per dur a terme les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb NEE.
6. Col·laborar en la planificació, l'elaboració, el seguiment i l'avaluació de les adaptacions curriculars per a alumnat amb NEE.
7. Orientar i facilitar la recerca i/o l'elaboració de materials adients per atendre la diversitat.
8. Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador de l'alumnat amb NEE.

El factor 1: Actuació del professorat de suport.

Aquest factor integra les respostes dels orientadors als 8 ítems de la pregunta 25, en la qual es demanà als orientadors que realitzassin una estimació mitjana de la dedicació del professorat de suport a diferents tasques.

Si bé totes les valoracions són altes, el professorat de suport, segons la visió dels orientadors, s'ocupa sobretot d'atendre l'alumnat amb NEE, tasques de suport i de col·laborar en la planificació, l'elaboració, el seguiment i l'avaluació de les adaptacions curriculars per a alumnat amb NEE.

Taula 5.28. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 25.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció suports 1	98	4,5	0,7	53	4,5	0,6	45	4,4	0,8
Funció suports 2	98	3,8	1,0	53	3,7	1,0	45	3,8	1,0
Funció suports 3	96	3,4	1,1	52	3,4	1,0	44	3,5	1,2
Funció suports 4	99	4,2	0,8	53	4,3	0,7	46	4,1	0,8
Funció suports 5	97	3,7	1,0	51	3,6	1,0	46	3,7	1,1
Funció suports 6	97	4,1	0,8	51	4,1	0,8	46	4,1	0,9
Funció suports 7	96	3,8	1,0	51	3,8	0,9	45	3,7	1,0
Funció suports 8	95	3,6	1,2	50	3,9	0,9	45	3,3	1,3

** Diferències estadísticament significatives.

Malgrat els tutors no pertanyen al departament d'orientació s'hi relacionen de forma especial. Per això també s'incorporarà al qüestionari una pregunta amb 6 ítems referents a aquest professorat, amb les respostes als quals s'ha realitzat una anàlisi factorial i s'ha extret un únic factor que explica un 58,38% de la variància.

- 26.- Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part dels tutors.
(gens - poc - mitjana - bastant - molt)
1. Coordinar la tasca educativa de l'equip docent del grup.
 2. Coordinar el procés d'avaluació dels alumnes i organitzar i presidir les sessions d'avaluació del seu grup.
 3. Mantenir reunions periòdiques amb els alumnes, o bé individualment o bé col·lectivament.
 4. Gestionar els problemes i encaminar les iniciatives i inquietuds de l'alumnat, i intervenir davant els diferents sectors de la comunitat educativa en l'abordatge de les situacions que es plantegin.
 5. Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i col·laborar amb el DO en l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat.
 6. Informar i atendre les famílies dels alumnes.

El factor 1: Exercici de la funció tutorial.

Aquest factor agrupa els 6 ítems corresponents a la pregunta 26.

Si bé els orientadors han efectuat altes valoracions a totes les actuacions que pertoca desenvolupar als tutors, les majors recauen sobre les relatives a la coordinació del procés d'avaluació dels alumnes, que comporta també organitzar i presidir les sessions d'avaluació del seu grup; a informar i atendre les famílies dels alumnes; i a la tutoria individual o col·lectiva amb els alumnes.

Taula 5.29. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 26.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Funció tutors1	102	3,4	1,0	54	3,4	1,0	48	3,4	1,0
Funció tutors2	104	4,1	0,8	55	4,1	0,8	49	4,0	0,8
Funció tutors3	103	3,9	0,8	54	3,8	0,8	49	4,0	0,8
Funció tutors4	103	3,6	0,8	54	3,5	0,8	49	3,7	0,8
Funció tutors5	104	3,4	0,9	55	3,3	0,9	49	3,5	1,0
Funció tutors6	104	4,0	0,9	55	3,8	0,9	49	4,3	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

5.5. PLANS I PROGRAMES D'INTERVENCIÓ DEL DO

Per conèixer el grau d'implantació de diferents programes en els centres de secundària s'han efectuat 7 preguntes (preguntes 27 a 33 del qüestionari).

En la 27 se'ls demanà que especificassin el grau de dedicació a diferents programes. Aquesta pregunta inclou 17 ítems i amb les respostes a aquests s'ha realitzat una anàlisi factorial amb la qual s'obtingueren 5 factors que expliquen el 67,58% de la variància.

27_1.- Indica, per a cada un dels programes o actuacions següents, el grau amb què els membres del departament habitualment hi col·laboren.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Acció tutorial.
2. Orientació acadèmica i professional.
3. Suport al procés d'ensenyament i aprenentatge.
4. Adaptacions curriculars per a alumnat amb NEE.
5. Programa d'educació compensatòria.
6. Avaluació psicopedagògica.
7. Programa de garantia social.
8. Programa de diversificació curricular.
9. Programa d'atenció socioeducativa.
10. PALIC: programa d'acollida lingüística i cultural.
11. Programa d'hàbits i tècniques d'estudi.
12. Programa de competència social.
13. Programa d'educació emocional.
14. Programa d'educació sexual.
15. Programa d'educació per a la salut i prevenció de drogodependències.
16. Programa d'educació per a la convivència i resolució de conflictes, educació moral.
17. Programa de formació del professorat.
18. Atenció individual a l'alumnat.
19. Atenció a les famílies de l'alumnat.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 5 factors obtinguts.

Taula 5.30. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 27_1.

	F1	F2	F3	F4	F5
Programa 13	0,859				
Programa 14	0,802				
Programa 12	0,796				
Programa 16	0,762				
Programa 15	0,682				
Programa 11	0,622		0,476		
Programa 7		0,891			
Programa 9		0,763			
Programa 8		0,751			
Programa 10		0,472			
Programa 2			0,754		
Programa 1	0,504		0,604		
Programa 6			0,584		
Programa 19				0,775	
Programa 18				0,759	
Programa 17				0,637	
Programa 4					0,854
Programa 5		0,433			0,624
Programa 3					0,551

El factor 1: Temes transversals i tècniques d'estudi.

Aquest factor resumeix les respostes dels orientadors en els ítems 11 a 16, que fan referència a programes que tenen per objecte desenvolupar aspectes vinculats a l'orientació personal, temes transversals i tècniques d'estudi.

Si bé s'admet una dedicació mitjana en els programes d'hàbits i tècniques d'estudi, educació per a salut, educació per a la convivència i resolució de conflictes; la resta de programes agrupats en aquest factor (competència social, educació emocional i educació sexual) són els que menor grau d'implantació tenen en els centres.

Taula 5.31. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 27_1.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	mitjana	Desv. típ.	n	mitjana	Desv. típ.	n	mitjana	Desv. típ.
Programa 11	95	3,2	1,1	49	3,0	1,1	46	3,5	1,1
Programa 12	82	2,5	1,2	45	2,5	1,2	37	2,5	1,1
Programa 13	81	2,5	1,2	45	2,3	1,1	36	2,8	1,2
Programa 14	89	2,7	1,2	48	2,6	1,2	41	2,8	1,1
Programa 15	98	3,1	1,1	52	2,9	1,1	46	3,2	1,1
Programa 16	88	3,0	1,1	48	2,9	1,2	40	3,1	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 1 (acció tutorial) és compartit amb el factor 3 però té una saturació més baixa en aquest 1r factor.

El factor 2: Programes específics (PGS, PDC, PISE, PALIC).

Aquest segon factor agrupa 4 programes que s'adrecen a alumnat amb necessitats educatives específiques (dificultats d'aprenentatge, estrangers, absentisme escolar...). La dedicació a aquests programes es pot considerar mitjana per part dels membres del departament, llevat del programa de diversificació curricular que els ocupa més temps.

Taula 5.32. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 27_1.

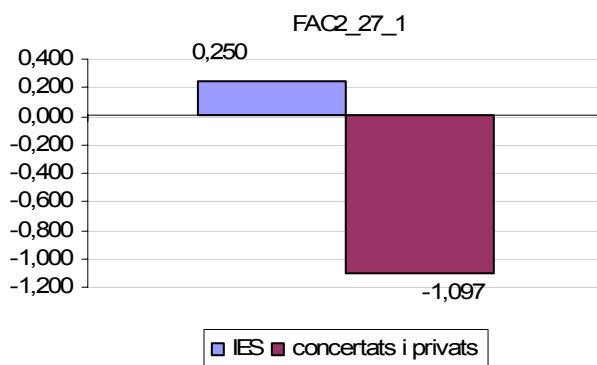
	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Programa 7	56	3,1	1,4	41	3,4	1,1	15	2,3	1,8
Programa 8	72	3,7	1,3	51	3,9	1,0	21	3,1	1,7
Programa 9	70	2,9	1,5	46	3,1	1,3	24	2,5	1,6
Programa 10	86	3,1	1,2	52	3,2	1,2	34	2,9	1,3

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 5 (programa d'educació compensatòria) és compartit amb el factor 5 però té una saturació més baixa en aquest 2n factor.

En aquest factor s'obtenen diferències estadísticament significatives entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents als professionals que treballen IES, la qual cosa indica que aquests programes tenen una implantació molt major en els IES.

Gràfic 5.7. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: PAT, POAP i Avaluació psicopedagògica.

En aquest factor s'hi agrupen 3 programes amplament estesos tant en centres públics com concertats i privats: els programes d'acció tutorial, el d'orientació acadèmica i professional i el d'avaluació psicopedagògica. La dedicació a tots ells com s'aprecia en la taula següent és alta en tots els casos.

Taula 5.33. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 27_3.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Programa 1	104	3,8	1,0	55	3,8	1,0	49	3,8	1,1
Programa 2	104	4,0	1,1	55	3,8	1,1	49	4,2	1,0
Programa 6	102	3,8	1,1	55	3,5	1,2	47	4,2	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 11 (programa d'hàbits i tècniques d'estudi) és compartit amb el factor 1 però té una saturació més baixa en aquest 3r factor.

El factor 4: Formació del professorat i atenció a l'alumnat i les seves famílies.

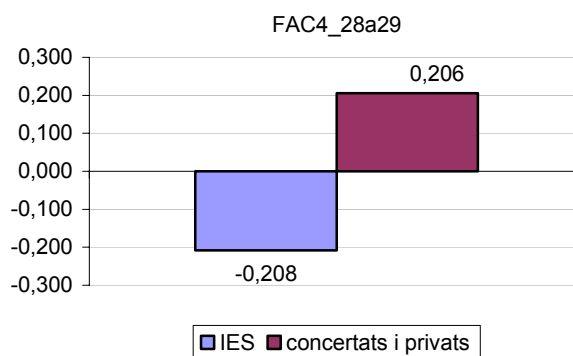
Els programes d'atenció individual a l'alumnat i el d'atenció a les famílies figuren entre els que major temps exigeixen als orientadors. Per contra, el programa de formació del professorat (programa 17) sembla no ser assumit internament pels centres i és poc considerat en la pla de treball dels departaments d'orientació.

Taula 5.34. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, pregunta 27_1.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Programa 17	87	2,5	1,2	49	2,4	1,1	38	2,6	1,2
Programa 18	102	4,0	0,8	53	3,9	0,8	49	4,2	0,7
Programa 19	102	3,9	0,8	55	3,7	0,8	47	4,1	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

En aquest factor s'han trobat diferències estadísticament significatives entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors de centres públics i de centres concertats i privats. Del gràfic es desprèn que la dedicació a aquests programes és major en els centres concertats i privats.

Gràfic 5.8. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.

El factor 5: Suport al procés d'ensenyament i aprenentatge, ACI per alumnat amb NEE i de compensatòria.

Aquest factor agrupa els programes que tenen per objecte el suport al procés d'ensenyament i aprenentatge, l'elaboració d'adaptacions curriculars significatives per a alumnat amb NEE i el programa d'educació compensatòria.

Es tracta de tres programes que són objecte prioritari d'intervenció per part dels departaments d'orientació, com es pot apreciar en la taula següent.

Taula 5.35. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 5, pregunta 27_1.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Programa 3	102	4,1	0,8	55	4,0	0,8	47	4,1	0,7
Programa 4	103	4,0	0,9	55	3,9	0,9	48	4,0	0,9
Programa 5	90	3,7	1,2	54	4,0	1,0	36	3,3	1,2

** Diferències estadísticament significatives.

També es demanà als enquestats que valorassin la intervenció desenvolupada en cada un dels programes. En aquest sentit, el programa d'orientació acadèmica i professional (programa 2), el de diversificació curricular (programa 8) i els d'atenció individual a l'alumnat i a les seves famílies (programes 18 i 19) resultaren els millors valorats. Valoracions altes també han rebut els programes d'avaluació psicopedagògica, el d'acció tutorial, el d'adaptacions curriculars per a alumnes amb NEE i el d'educació compensatòria.

En la taula següent, on es mostra la mitjana de les valoracions (de 1 a 5) efectuades per a cada programa, es pot comprovar que les pitjors valoracions han recaigut sobre els programes amb menor implantació en els centres.

Taula 5.36. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 27_2.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Valoració programa 1	104	3,7	0,7	55	3,7	0,7	49	3,7	0,8
Valoració programa 2	102	4,0	0,7	54	3,9	0,8	48	4,2	0,5
Valoració programa 3	100	3,7	0,7	54	3,7	0,6	46	3,8	0,8
Valoració programa 4	101	3,7	0,8	54	3,7	0,8	47	3,7	0,8
Valoració programa 5	84	3,7	0,8	53	3,6	0,7	31	3,7	0,8
Valoració programa 6	99	3,8	0,7	53	3,6	0,8	46	4,1	0,6
Valoració programa 7	46	3,9	1,0	39	3,9	0,9	7	4,0	1,4
Valoració programa 8	64	4,0	0,8	50	4,1	0,8	14	3,9	1,0
Valoració programa 9	53	3,5	1,0	39	3,4	1,0	14	3,7	0,9
Valoració programa 10	77	3,4	0,8	47	3,5	0,8	30	3,3	0,7
Valoració programa 11	90	3,3	0,8	47	3,1	0,8	43	3,6	0,7
Valoració programa 12	69	3,0	0,9	38	3,1	0,9	31	3,0	0,9
Valoració programa 13	66	3,2	0,8	34	2,9	0,8	32	3,4	0,8
Valoració programa 14	78	3,3	0,9	42	3,2	0,8	36	3,4	1,0
Valoració programa 15	90	3,5	0,8	48	3,3	0,9	42	3,7	0,7
Valoració programa 16	82	3,3	0,7	44	3,2	0,8	38	3,4	0,7
Valoració programa 17	69	3,1	0,9	38	3,0	0,9	31	3,3	1,0
Valoració programa 18	103	4,0	0,6	54	3,9	0,7	49	4,1	0,6
Valoració programa 19	99	4,0	0,6	54	3,9	0,6	45	4,1	0,5

** Diferències estadísticament significatives.

El grau de dedicació a diferents actuacions emmarcades dins els pla d'acció tutorial (PAT) i del pla d'orientació acadèmica i professional (POAP), se sol·licita en els 22 ítems corresponents a les preguntes 28 i 29, que es mostren a continuació.

28.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, emmarcades dins el pla d'acció tutorial.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Elaboració de la proposta del pla.
2. Reunions de coordinació de tutories.
3. Col·laboració en l'hora lectiva de tutoria.
4. Suport tècnic a tutors en l'elaboració del material d'acció tutorial.
5. Suport i orientació als pares.
6. Atenció i assessorament a l'alumnat que ho sol·liciti.
7. Activitats de convivència i integració del grup classe.
8. Activitats per al desenvolupament de temes transversals (salut, consum...).
9. Activitats per a la millora de l'autoestima, programa de competència social, educació emocional...
10. Tècniques de treball intel·lectual.
11. Reunions per al seguiment i avaluació del Pla d'acció tutorial.

29.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, emmarcades dins el pla d'orientació acadèmica i professional que s'expressa a continuació.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

12. Elaboració de la proposta del pla.
13. Activitats d'orientació amb alumnes.
14. Assessorament a tutors i professorat.
15. Orientació específica a l'alumnat que ha de cursar diversificació o programes específics.
16. Informació acadèmica i professional a l'alumnat.
17. Activitats d'autoconeixement i d'informació del mercat laboral.
18. Ajuda per facilitar la presa de decisions.
19. Informació sobre sortides acadèmiques i professionals.
20. Col·laboració en l'elaboració del consell orientador adreçat a l'alumnat al final de l'ESO.
21. Coordinació i contacte amb els organismes que col·laboren en el desenvolupament del pla d'orientació acadèmica i professional.
22. Reunions per al seguiment i avaluació del Pla d'acció tutorial.

L'anàlisi factorial resultant ha permès extreure 4 factors que expliquen un 64,53% de variància. A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.37. Factors extrets de les variables contingudes en les preguntes 28 i 29.

	F1	F2	F3	F4
Actuació 8 POAP	0,847			
Actuació 7 POAP	0,837			
Actuació 5 POAP	0,817			
Actuació 2 POAP	0,720			0,429
Actuació 6 POAP	0,713			
Actuació 9 POAP	0,695			
Actuació 3 POAP	0,601			
Actuació 1 POAP	0,591	0,441		0,483
Actuació 10 POAP	0,446			
Actuació 4 POAP	0,412			

Actuació 11 PAT		0,771		
Actuació 2 PAT		0,759		
Actuació 1 PAT		0,720		
Actuació 4 PAT		0,679		
Actuació 11 POAP		0,654		
Actuació 3 PAT		0,543		
Actuació 9 PAT			0,820	
Actuació 7 PAT			0,794	
Actuació 8 PAT			0,765	
Actuació 10 PAT			0,567	
Actuació 6 PAT				0,725
Actuació 5 PAT				0,657

El factor 1: Actuacions emmarcades dins el POAP.

Aquest factor ha agrupat totes les actuacions emmarcades dins el pla d'orientació acadèmica i professional.

Les actuacions relacionades amb el POAP majoritàriament assumides són les d'informació sobre sortides acadèmiques i professionals a l'alumnat i a les seves famílies, la col·laboració en l'elaboració del consell orientador adreçat a l'alumnat al final de l'ESO i l'orientació específica a l'alumnat que ha de cursar diversificació o programes específics.

Taula 5.38. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, preguntes 28 i 29.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1 POAP	101	3,8	1,1	54	3,9	1,0	47	3,8	1,2
Actuació 2 POAP	104	4,0	0,9	55	4,0	0,9	49	4,1	0,9
Actuació 3 POAP	104	3,9	0,9	55	4,0	0,9	49	3,9	1,0
Actuació 4 POAP	99	4,2	0,8	54	4,2	0,7	45	4,2	0,9
Actuació 5 POAP	104	4,3	0,8	55	4,2	0,6	49	4,3	0,9
Actuació 6 POAP	103	3,8	0,9	55	3,8	0,9	48	3,9	0,9
Actuació 7 POAP	104	4,0	0,9	55	3,9	0,8	49	4,0	0,9
Actuació 8 POAP	104	4,3	0,7	55	4,3	0,7	49	4,4	0,8
Actuació 9 POAP	100	4,1	1,0	51	4,1	0,9	49	4,0	1,1
Actuació 10 POAP	102	3,4	1,1	54	3,5	1,1	48	3,3	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 2: Assessorament i col·laboració amb tutors en elaboració i desenvolupament del PAT.

Les respostes als ítems 1, 2, 3, 4 i 11 de la pregunta 27 i l'ítem 11 de la pregunta 28 s'han agrupat en aquest factor.

L'ítem 1 de la pregunta 28 (elaboració de la proposta del POAP) és compartit amb el factor 1 però té una saturació més baixa en aquest 2n factor.

Segons els enquestats, l'elaboració de la proposta del pla, les reunions de coordinació de tutories i l'elaboració del materials que els tutors precisen per desenvolupar l'acció tutorial són actuacions incloses en aquest factor, a les que destinen major part del seu temps. No tant freqüentment col·laboren en l'hora lectiva de tutoria o programen reunions per al seguiment i avaluació del Pla.

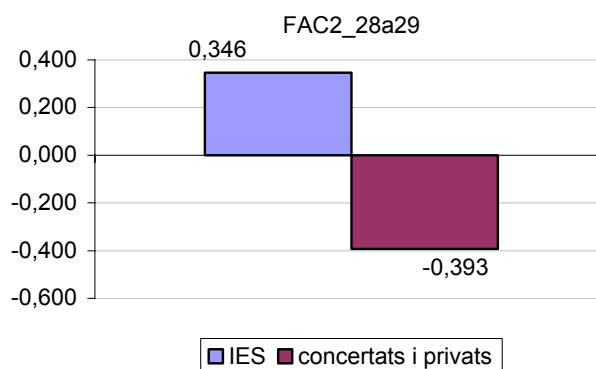
Taula 5.39. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, preguntes 28 i 29.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1 PAT	103	3,8	1,0	55	3,9	1,0	48	3,6	1,0
Actuació 2 PAT	104	3,8	1,1	55	4,3	0,8	49	3,4	1,1
Actuació 3 PAT	103	3,0	1,1	54	3,2	1,1	49	2,9	1,1
Actuació 4 PAT	103	3,8	1,0	54	3,9	0,9	49	3,7	1,0
Actuació 11 PAT	102	3,3	1,2	54	3,5	1,2	48	3,1	1,2

** Diferències estadísticament significatives.

Com s'aprecia en el gràfic següent, i segons manifesten els orientadors, aquestes actuacions són més freqüents en els IES.

Gràfic 5.9. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Realització d'activitats de tutoria amb els alumnes.

Els ítems agrupats en aquest factor fan referència a la realització d'activitats de convivència i integració del grup classe, per al desenvolupament de temes transversals, per a la millora de l'autoestima i competència social i per a l'adquisició de tècniques de treball intel·lectual, i se'ls presta una dedicació mitjana, tant en centres públics com en concertats i privats.

Taula 5.40. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, preguntes 28 i 29.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 7 PAT	103	3,3	0,9	55	3,2	0,8	48	3,3	1,0
Actuació 8 PAT	103	3,3	0,9	54	3,3	0,8	49	3,3	1,1
Actuació 9 PAT	103	3,2	1,0	55	3,2	1,0	48	3,2	1,1
Actuació 10 PAT	103	3,2	1,0	55	3,2	0,9	48	3,3	1,1

En aquest factor no s'han trobat diferències estadísticament significatives entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors de centres públics i de centres concertats i privats.

El factor 4: Atenció als alumnes i a les famílies.

Tant l'atenció individual a l'alumnat com el suport i orientació als seus pares és un àmbit prioritari d'actuació en els centres.

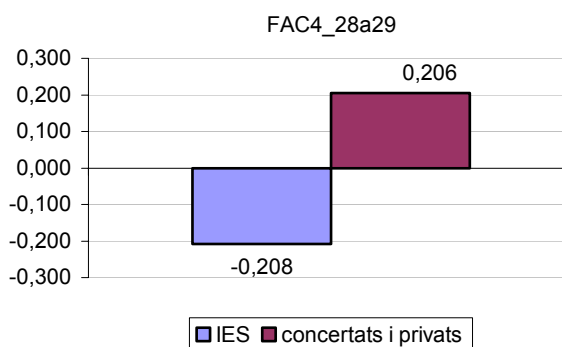
Els ítems 1 i 2 de la pregunta 28 (elaboració de la proposta del POAP i activitats d'orientació amb alumnes) són compartits amb el factor 1 però tenen saturacions més baixes en aquest 5è factor.

Taula 5.41. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, preguntes 28 i 29.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 5 PAT	104	3,7	0,9	55	3,6	1,0	49	3,8	0,7
Actuació 6 PAT	104	4,1	0,7	55	4,0	0,8	49	4,3	0,6

** Diferències estadísticament significatives.

En aquest cas, com s'aprecia en el gràfic següent que recull les puntuacions factorials mitjanes dels orientadors d'IES i de centres concertats i privats, aquestes actuacions són més ateses en els segons, segons manifesten els seus orientadors.

Gràfic 5.10. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.

Per conèixer el grau de dedicació a un seguit d'actuacions que es relacionen amb el suport al procés d'ensenyament i aprenentatge, amb l'avaluació psicopedagògica, l'atenció a la diversitat i el suport a l'alumnat amb NEE s'inclouen en el qüestionari les preguntes 30 i 31, que apareixen a continuació.

30.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb el suport al procés d'ensenyament i aprenentatge.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Tasques de col·laboració/assessorament a la comissió de coordinació pedagògica en l'elaboració del projecte curricular (PCC)
2. Suport a l'equip directiu en la redacció i el seguiment del projecte educatiu de centre i de la programació general anual de centre
3. Assessorament al professorat en mesures preventives i desenvolupament d'actuacions per atendre la diversitat de l'alumnat
4. Activitats relacionades amb la prevenció, detecció i intervenció psicopedagògica amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge
5. Tasques relacionades amb l'anàlisi, el seguiment i la valoració del rendiment escolar
6. Reunions per al seguiment i avaluació del Pla.

31.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb l'avaluació psicopedagògica, l'atenció a la diversitat i el suport a l'alumnat amb NEE.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Disseny i avaluació de programes de diversificació curricular, garantia social, intervenció socioeducativa...
2. Suport a la realització, el desenvolupament i l'avaluació dels programes d'orientació i intervenció psicopedagògica
3. Avaluacions psicopedagògiques a l'alumnat que es preveu que necessitarà mesures específiques i revisió o actualització d'informes previs
4. Assessorament al professorat que imparteix classe a alumnat amb NEE
5. Col·laboració en l'aula en l'atenció de l'alumnat
6. Proporcionar materials i recursos al professorat
7. Intervencions a través de programes específics, amb alumnat que necessita atenció especial (NEE, immigrants, minories ètniques)
8. Tasques de suport i reforç a alumnat amb NEE / amb dificultats d'aprenentatge
9. Entrevistes amb famílies
10. Suport i assessorament al professorat en l'elaboració d'adaptacions curriculars
11. Col·laboració amb el professorat en l'elaboració d'adaptacions curriculars
12. Presa de decisions sobre avaluació i promoció de l'alumnat amb necessitats educatives especials
13. Programa d'intervenció lingüística i cultural (PALIC), programes d'intervenció socioeducativa....
14. Reunions per al seguiment i avaluació del Pla.

Amb les respostes als 20 ítems anteriors s'han obtingut 4 factors, com a resultat de la realització d'una anàlisi factorial. Aquests factors expliquen un 63,54% de la variància. A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 4 factors obtinguts.

Taula 5.42. Factors extrets de les variables contingudes en les preguntes 30 i 31.

	F1	F2	F3	F4
Actuació11 Atenció diversitat i NEE	0,775			
Actuació10 Atenció diversitat i NEE	0,765			
Actuació5 Atenció diversitat i NEE	0,764			
Actuació6 Atenció diversitat i NEE	0,728			
Actuació8 Atenció diversitat i NEE	0,701			
Actuació7 Atenció diversitat i NEE	0,682			
Actuació4 Atenció diversitat i NEE	0,676	0,448		
Actuació3 Atenció diversitat i NEE		0,803		
Actuació9 Atenció diversitat i NEE		0,651		
Actuació2 Atenció diversitat i NEE		0,610		0,521
Actuació4 suport al procés E-A		0,533	0,484	
Actuació14 Atenció diversitat i NEE		0,524		
Actuació12 Atenció diversitat i NEE	0,448	0,516		0,434
Actuació2 suport al procés E-A			0,763	
Actuació5 suport al procés E-A			0,661	
Actuació1 suport al procés E-A			0,639	0,507
Actuació6 suport al procés E-A		0,515	0,582	
Actuació3 suport al procés E-A	0,447		0,568	
Actuació1 Atenció diversitat i NEE				0,787
Actuació13 Atenció diversitat i NEE	0,469			0,688

El factor 1: Suport a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i amb NEE i assessorament al professorat que atén aquests alumnes.

Totes les actuacions compreses en aquest factor han rebut altes valoracions per la qual cosa podem entendre que es tracta d'una àrea d'intervenció prioritària en els actuals centres d'educació secundària. Orientadors d'ambdós centres realitzen valoracions molt semblants a aquests ítems, si bé els de centres concertats i privats manifesten major col·laboració amb el professorat en l'elaboració d'adaptacions i en l'assessorament que els presten per atendre l'alumnat amb NEE.

Taula 5.43. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, preguntes 30 i 31.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 4 Atenció diversitat i NEE	103	3,8	0,8	55	3,6	0,8	48	4,0	0,8
Actuació 5 Atenció diversitat i NEE	102	3,4	1,1	54	3,4	1,0	48	3,4	1,1
Actuació 6 Atenció diversitat i NEE	102	3,6	0,8	54	3,6	0,8	48	3,6	0,8
Actuació 7 Atenció diversitat i NEE	100	3,9	1,0	54	3,9	0,9	46	3,8	1,0
Actuació 8 Atenció diversitat i NEE	100	3,9	1,0	53	4,1	0,9	47	3,8	1,1
Actuació 10 Atenció diversitat i NEE	103	3,8	0,9	55	3,6	0,9	48	3,9	0,9
Actuació 11 Atenció diversitat i NEE	103	3,7	1,0	55	3,4	0,9	48	4,0	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 3 de la pregunta 30 (assessorament al professorat en mesures preventives i desenvolupament d'actuacions per atendre la diversitat de tots els alumnes) és compartit

amb el factor 3. També l'ítem 12 de la pregunta 31 (presa de decisions sobre avaluació i promoció de l'alumnat amb NEE) és present en aquest factor, en el 2n i en el 4t; i l'ítem 13 de la pregunta 31 (programa d'intervenció lingüística, programa d'intervenció socioeducativa) en el 4t factor, però en tots els casos tenen saturacions més baixes en aquest 1r factor.

El factor 2: Avaluació Psicopedagògica, entrevistes amb famílies i planificació de mesures per atendre la diversitat dels alumnes.

La contribució del DO a les actuacions englobades en aquest factor és, com en les compreses en l'anterior, molt alta, segons la percepció dels professionals enquestats.

El factor aglutina actuacions relacionades amb la realització d'avaluacions psicopedagògiques a l'alumnat que es preveu que necessitarà mesures específiques i revisió o actualització d'informes previs; activitats relacionades amb la prevenció, detecció i intervenció psicopedagògica amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge; la presa de decisions sobre avaluació i promoció de l'alumnat amb NEE, suport a la realització, el desenvolupament i l'avaluació dels programes d'OIP, entrevistes amb famílies i reunions per al seguiment i avaluació del pla.

L'ítem 4 de la pregunta 31 (assessorament al professorat que imparteix classe a l'alumnat amb NEE) és compartit amb el factor anterior; i l'ítem 6 de la pregunta 30 (reunions per al seguiment i avaluació del Pla), ho és amb el factor 3, encara que tenen saturacions més baixes en aquest 2n factor.

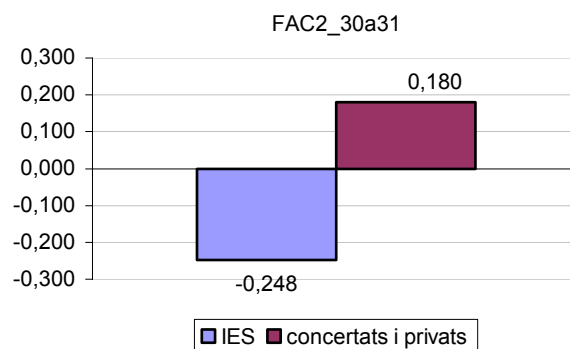
Taula 5.44. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, preguntes 30 i 31.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 4 suport al procés E-A	104	3,8	0,8	55	3,7	0,8	49	4,0	0,7
Actuació 2 Atenció diversitat i NEE	101	3,5	0,9	55	3,5	0,8	46	3,6	1,0
Actuació 3 Atenció diversitat i NEE	103	4,0	0,9	55	3,8	0,9	48	4,2	0,8
Actuació 9 Atenció diversitat i NEE	102	3,9	0,8	55	3,8	0,8	47	4,0	0,8
Actuació 12 Atenció diversitat i NEE	102	4,0	0,8	54	4,0	0,8	48	4,0	0,8
Actuació 14 Atenció diversitat i NEE	101	3,2	1,0	54	3,1	0,9	47	3,3	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Aquestes actuacions, com s'aprecia en el gràfic següent on es representen les puntuacions factorials mitjanes dels orientadors de centres públics i de centres concertats i privats, són més ateses pels segons, sempre segons les seves declaracions.

Gràfic 5.11. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Suport al professorat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En aquest cas, cinc dels sis ítems de la pregunta 30 s'han agrupat i han donat lloc al factor. Aquest factor recull les actuacions vinculades a la col·laboració/assessorament a la comissió de coordinació pedagògica en l'elaboració del projecte curricular (PCC); el suport a l'equip directiu en la redacció i el seguiment del projecte educatiu de centre i de la programació general anual de centre; l'assessorament al professorat en mesures preventives i desenvolupament d'actuacions per atendre la diversitat de l'alumnat; i tasques relacionades amb l'anàlisi, el seguiment i la valoració del rendiment escolar; com també amb el seguiment i avaluació del Pla.

L'ítem 4 de la pregunta 30 (activitats relacionades amb la prevenció, detecció i intervenció psicopedagògica amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge) és compartit amb el factor anterior però té saturacions més baixes en aquest 3r factor.

Les valoracions mitjanes a aquests ítems oscil·len entre 2,8 i 3,5 en una escala de 1 a 5.

Taula 5.45. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, preguntes 30 i 31.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1 suport al procés E-A	99	2,8	0,9	54	2,8	0,8	45	2,8	0,9
Actuació 2 suport al procés E-A	101	2,9	1,0	55	2,8	1,1	46	2,9	0,9
Actuació 3 suport al procés E-A	102	3,5	0,7	55	3,5	0,7	47	3,6	0,7
Actuació 5 suport al procés E-A	104	3,5	0,9	55	3,2	0,9	49	3,8	0,8
Actuació 6 suport al procés E-A	103	3,1	0,9	54	2,9	0,9	49	3,3	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 4: Disseny de programes específics (PDC, PALIC, PIE...).

Els ítems que recullen la intervenció dels orientadors relacionada amb el disseny i avaluació de programes de diversificació curricular, garantia social, intervenció socioeducativa, d'intervenció lingüística i cultural, intervenció socioeducativa, etc.

adreçats a alumnat amb necessitats educatives específiques per causes diverses, s’han agrupat en aquest 4t factor.

Els ítems 2 (suport a la realització, el desenvolupament i l’avaluació de programes d’OIP) i 12 (presa de decisions sobre avaluació i promoció de l’alumnat amb NEE) de la pregunta 31 és compartit amb el factor anterior; i l’ítem 1 de la pregunta 30 (tasques de col·laboració/assessorament a la CCP en l’elaboració del PCC) ho és amb el factor 3 però tenen saturacions més baixes en aquest 4t factor.

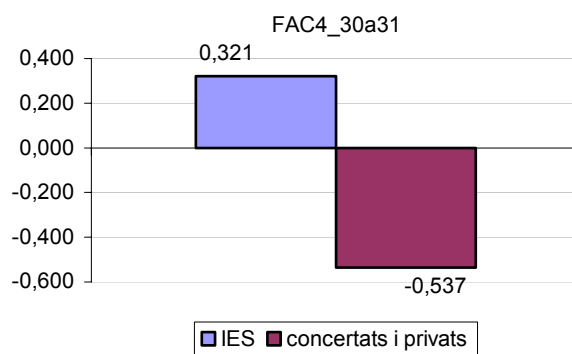
La dedicació a aquests programes és considerada mitjana, encara que, com es comprova en la taula i en el gràfic següents, aquests programes tenen una major implantació en els centres públics, i en conseqüència són objecte de major dedicació pels orientadors d’aquests centres.

Taula 5.46. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, preguntes 30 i 31.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1 Atenció diversitat i NEE	95	3,3	1,2	55	3,6	1,0	40	2,8	1,4
Actuació 13 Atenció diversitat i NEE	95	3,2	1,3	54	3,6	1,1	41	2,7	1,4

** Diferències estadísticament significatives.

Gràfic 5.12. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



Les actuacions relacionades amb el suport a la investigació, a la innovació i a la formació del professorat (7 ítems corresponents a la pregunta 32) s’han agrupat també en un únic factor que explica el 46,72% de la variància.

32.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb el suport al la investigació, a la innovació i a la formació del professorat.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Participació en projectes d'innovació educativa convocats per la Conselleria.
2. Participació en projectes d'investigació convocats per la UIB.
3. Realització de cursos de formació organitzats pel centre de professors, institut de ciències de l'educació, sindicats...
4. Participació en grups de treball dins el mateix centre.
5. Participació en projectes amb orientadors d'altres centres.
6. Coordinació de seminaris i grups de treball o projectes de formació en centres.
7. Informació i difusió sobre activitats de formació útils al professorat convocades per diferents organismes o entitats.

Aquestes actuacions no són molt freqüents i solen limitar-se a la realització de cursos de formació organitzats pel centre de professors, institut de ciències de l'educació, sindicats, etc., o a prestar informació i difusió sobre activitats de formació útils al professorat convocades per diferents organismes o entitats.

Taula 5.47. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 32.

Actuacions d'investigació, innovació i formació	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1	101	2,3	1,1	54	2,4	1,1	47	2,1	1,0
Actuació 2	102	1,9	1,0	55	2,0	1,0	47	1,9	1,0
Actuació 3	103	3,2	1,1	54	3,2	1,0	49	3,2	1,1
Actuació 4	101	2,6	1,1	55	2,5	1,1	46	2,7	1,1
Actuació 5	101	2,4	1,2	54	2,6	1,2	47	2,2	1,0
Actuació 6	102	2,2	1,2	55	2,3	1,2	47	2,2	1,2
Actuació 7	104	2,8	1,2	55	2,8	1,2	49	2,8	1,3

Finalment les actuacions relacionades amb la informació i l'orientació a les famílies del centre es recullen en els 6 ítems de la pregunta 33 i, com en el cas anterior, s'han agrupat en un únic factor que explica el 47,76% de la variància.

33.- Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb la informació i orientació a les famílies de l'alumnat del centre.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Jornades d'acollida a les famílies d'alumnat nouvingut.
2. Sessions informatives sobre temes d'interès per als pares relacionats amb el centre, el grup on estudia el fill o filla o sobre la seva educació.
3. Reunions informatives a les famílies sobre sortides acadèmiques i professionals
4. Atenció individualitzada a les famílies que ho sol·liciten.
5. Entrevistes.
6. Sessions per implicar els pares en el procés educatiu dels fills.
7. Sessions formatives -escola de pares-.

En aquest factor les actuacions més freqüents es refereixen a l’atenció individualitzada a les famílies que les sol·liciten i a la realització de reunions informatives sobre sortides acadèmiques i professionals. Per contra les menys esteses consisteixen a l’organització de sessions formatives o escola de pares.

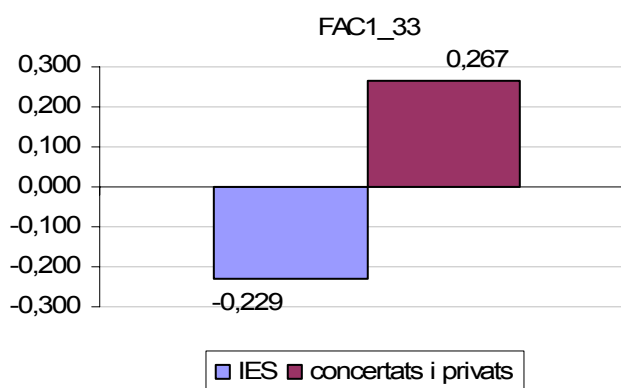
Taula 5.48. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 33.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació 1 O. famílies	102	3,0	1,2	55	3,3	1,2	47	2,8	1,2
Actuació 2 O. famílies	103	3,1	1,1	55	2,8	1,1	48	3,4	0,9
Actuació 3 O. famílies	103	3,4	1,1	55	3,1	1,2	48	3,6	1,1
Actuació 4 O. famílies	103	4,2	0,8	54	4,1	0,8	49	4,3	0,7
Actuació 5 O. famílies	102	3,1	1,2	55	2,8	1,1	47	3,4	1,1
Actuació 6 O. famílies	100	2,0	1,1	54	1,9	1,0	46	2,2	1,2

** Diferències estadísticament significatives.

S’han trobat també en aquest factor diferències estadísticament significatives entre les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors d’IES i de centres concertats i privats. Del gràfic es desprèn que les actuacions adreçades a l’orientació i atenció a les famílies són més ateses en els centres concertats i privats.

Gràfic 5.13. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



En la pregunta 34 se’ls demanà que indicassin, per ordre de prioritat, les cinc demandes més comuns que els feia el professorat del seu centre. La resposta a aquesta pregunta és de format obert.

A continuació es detallen les respostes que s’han repetit amb major freqüència i, entre parèntesi, el nombre de vegades que s’han donat.

1. Orientació davant problemes d'indisciplina i convivència (59).
2. Atenció –mediació i /o intervenció amb famílies de l'alumnat a propòsit de situacions diverses (50).
3. Realització d'avaluacions psicopedagògiques a l'alumnat (48).
4. Elaboració de materials i recursos per ésser treballats a tutoria o adaptacions per a alumnat amb dificultats (48).
5. Suport directe als alumnes amb dificultats o amb NEE (39).
6. Orientació acadèmica i professional dels alumnes i les seves famílies (35).
7. Identificació i planificació d'actuacions de suport als alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge (34).
8. Suport al professorat dels alumnes amb NEE (27).
9. Atenció individual a l'alumnat (27).
10. Elaboració d'adaptacions curriculars significatives per a l'alumnat que les precisa (21).

5.6. FORMES I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ DEL DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ

Les preguntes 35 i 36 del qüestionari recullen diferents formes i àmbits d'intervenció, i se sol·licita als enquestats que responguin amb quin grau recorren a aquestes formes o intervenen sobre el diferents àmbits (“el que és”). A continuació, se'ls requereix que valorin en quin grau aquestes formes i àmbits haurien de ser considerats en les pràctiques orientadores i en la intervenció psicopedagògica (“el que hauria de ser”).

35.- Indica el grau amb què recorreu a les diferents formes d'intervenció que es detallen i a continuació expressa el temps que, segons el teu parer, els hauríeu de dedicar.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – el que és.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – el que hauria de ser.

1. Intervenció directa individual amb alumnat.
2. Intervenció directa en grup amb alumnat.
3. Intervenció indirecta en forma de consulta, assessorament al professorat.
4. Intervenció indirecta en forma de formació, capacitatció del professorat.
5. Col·laboració en disseny de programes, desenvolupament de programes...
6. Assessorament o suport centrat en continguts.
7. Assessorament o suport centrat en processos de treball.

Els 14 ítems valorats en la pregunta anterior (cal tenir en compte que la pregunta exigeix doble resposta als set enunciats) s'han agrupat mitjançant una anàlisi factorial en 4 factors que expliquen un 56,20% de la variància.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 4 factors obtinguts.

Taula 5.49. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 35.

	F1	F2	F3	F4
Forma d'intervenció 6	0,804			
Forma d'intervenció 7	0,779			
Forma d'intervenció 4	0,640			
Forma d'intervenció 5	0,520			
Forma d'intervenció 3	0,465			
Desig intervenció 7		0,732		
Desig intervenció 3		0,668		
Desig intervenció 4		0,647		
Desig intervenció 6		0,627		
Desig intervenció 5		0,595		
Desig intervenció 2			0,849	
Forma d'intervenció 2			0,544	
Forma d'intervenció 1				0,827
Desig intervenció 1			0,555	0,590

El factor 1: Intervenció indirecta en forma de consulta, assessorament i intervenció per programes.

La intervenció indirecta en forma de consulta, assessorament al professorat (forma 3) i la col·laboració en el disseny i desenvolupament de programes amb altres instàncies o professorat del centre (forma 5), són mitjanament contemplades a l'hora de plantejar la intervenció; mentre que la intervenció indirecta de formació, capacitació del professorat (forma 4), i l'assessorament o suport centrat tant en continguts com en processos de treball (formes 6 i 7), s'utilitzen en menor freqüència.

Taula 5.50. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 35.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Forma d'intervenció 3	104	3,4	0,8	55	3,2	0,9	49	3,6	0,8
Forma d'intervenció 4	104	2,3	0,9	55	2,2	0,8	49	2,5	0,9
Forma d'intervenció 5	104	3,1	1,1	55	3,2	1,1	49	3,1	1,0
Forma d'intervenció 6	103	2,6	1,0	54	2,4	1,0	49	2,8	1,0
Forma d'intervenció 7	102	2,6	0,9	54	2,5	1,0	48	2,7	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 2: Creença que s'hauria d'intervenir de forma indirecta (consulta, assessorament) i per programes.

El fet de recórrer a determinades formes d'intervenció per part dels orientadors no es correspon en tots els casos a la importància que ells pensen que haurien de tenir. A la taula es comprova que les majors discrepàncies entre el que es fa i el que pensen que haurien de fer es refereixen a les formes d'intervenció agrupades en el factor anterior.

En tot els casos els orientadors opinen que la intervenció hauria de vehicular-se bastant més del que es fa per aquestes formes d'intervenció.

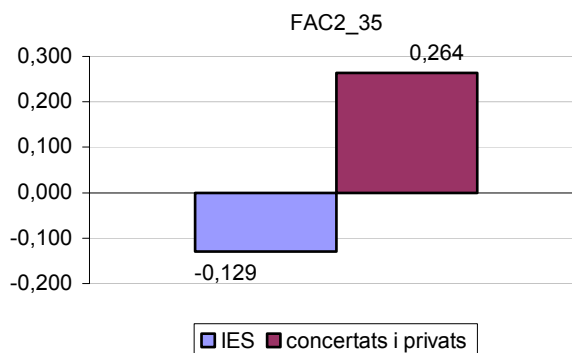
Taula 5.51. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 35.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Desig intervenció forma 3	103	3,9	0,8	55	3,7	0,8	48	4,1	0,8
Desig intervenció forma 4	104	3,6	0,9	55	3,5	0,9	49	3,8	0,9
Desig intervenció forma 5	104	4,1	0,7	55	4,1	0,7	49	4,1	0,7
Desig intervenció forma 6	101	3,1	0,9	53	3,0	1,0	48	3,3	0,9
Desig intervenció forma 7	102	3,9	0,7	53	3,9	0,8	49	3,9	0,6

** Diferències estadísticament significatives.

Trobam en aquest factor diferències estadísticament significatives entre les puntuacions factorials mitjanes d'orientadors d'IES i de centres concertats i privats. Els orientadors dels segons manifesten una major creença que la intervenció s'ha de desenvolupar més del que es fa segons aquestes formes.

Gràfic 5.14. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Intervenció directa en grups d'alumnes.

L'atenció directa en grups d'alumnes (sessions formatives i informatives, col·laboració en tutories, suports a grups...) és mitjanament utilitzada, encara que hi ha la percepció que hauria de ser més contemplada.

Taula 5.52. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 35.

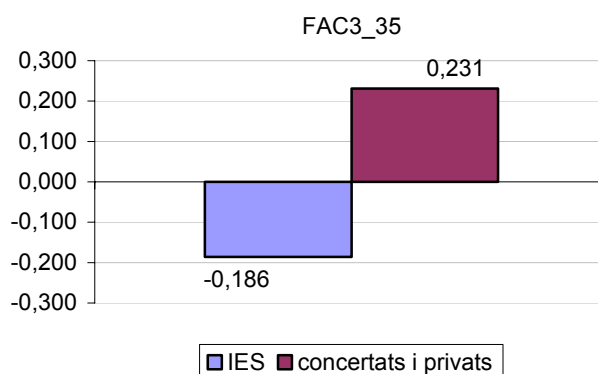
	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Forma d'intervenció 2	103	3,0	1,0	54	2,9	0,9	49	3,2	1,0
Desig intervenció forma 2	103	3,5	0,9	54	3,4	1,0	49	3,5	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 1_2 (desig d'intervenció amb alumnes individualment) és compartit amb el factor 3 però té saturacions més baixes en aquest 3r factor.

En aquest factor els professionals de centres concertats i privats assignen major importància que els de centres públics a aquesta forma d'intervenció.

Gràfic 5.15. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 4: Intervenció directa individual amb alumnat.

La forma prioritària d'intervenció en els centres consisteix a la intervenció directa amb l'alumnat. Els orientadors coincideixen que el temps que es dedica a intervenir de forma individual sobre els alumnes és just el que li han de dedicar.

Taula 5.53. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, pregunta 35.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Forma d'intervenció 1	100	3,8	0,9	53	3,8	0,9	47	3,8	0,8
Desig intervenció forma 1	102	3,8	0,9	54	3,5	0,9	48	4,0	0,7

** Diferències estadísticament significatives.

Pel que fa als àmbits prioritàris d'intervenció, els 14 ítems valorats en la pregunta 36 (es requereix doble resposta als 7 enunciats), s'han agrupat mitjançant una anàlisi factorial en 5 factors que expliquen un 70,76% de la variància.

36.- Indica el grau amb què interveniu sobre els diferents àmbits que es detallen i a continuació expressa el temps que, segons el teu parer, els hauríeu de dedicar.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – el que és.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – el que hauria de ser.

1. Treball i intervenció amb alumnat.
 - a. Atenció directa a l'alumnat.
 - b. Atenció a alumnat amb NEE.
2. Treball i intervenció amb professorat i tutors.
 - a. Reunions de coordinació de tutors.
 - b. Reunions amb els departaments didàctics.
 - c. Reunions amb els equips de cicle, equips educatius.
3. Treball i intervenció amb òrgans de coordinació didàctica.
4. Treball i intervenció amb famílies - Atenció a famílies.
5. Treball i intervenció amb l'equip directiu.
6. Treball i coordinació amb equips d'orientació educativa (EOEP).
7. Treball i coordinació amb altres serveis (centres de professors, inspecció, administració ed., serveis socials, ajuntament, centres de primària, altres instituts de la zona...).

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 5 factors obtinguts.

Taula 5.54. Factors extrets de les variables agrupades en la pregunta 36.

	F1	F2	F3	F4	F5
Àmbit d'intervenció 6	0,797				
Desig intervenció àmbit 6	0,780				
Desig intervenció àmbit 7	0,674				
Àmbit d'intervenció 7	0,633			0,445	
Desig intervenció àmbit 3		0,814			
Desig intervenció àmbit 2		0,754			
Desig intervenció àmbit 4		0,607			
Àmbit d'intervenció 1			0,724		
Desig intervenció àmbit 1			0,675		
Àmbit d'intervenció 4			0,674		
Desig intervenció àmbit 5				0,847	
Àmbit d'intervenció 5				0,669	0,569
Àmbit d'intervenció 3					0,810
Àmbit d'intervenció 2			0,427		0,576

El factor 1: Treball i coordinació amb serveis externs (EOEP, serveis socials...).

Els ítems 6 i 7 s'agrupen en aquest factor. El treball i la feina conjunta amb EOEP i amb serveis externs al centre és dels menys admesos. Els enquestats consideren que haurien de plantejar més actuacions i coordinar-se més freqüentment amb aquest serveis.

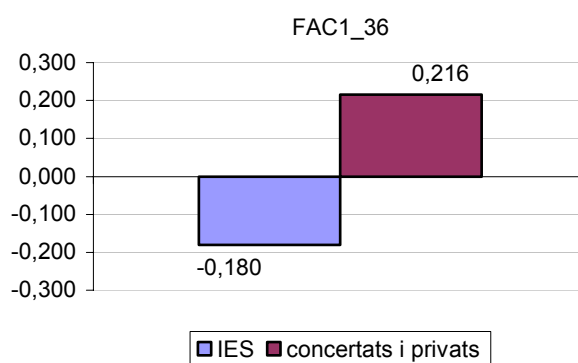
Taula 5.55. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 36.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Àmbit d'intervenció 6	102	2,7	1,1	54	2,4	0,9	48	3,1	1,1
Desig intervenció àmbit 6	102	3,7	0,7	54	3,5	0,8	48	4,0	0,6
Àmbit d'intervenció 7	103	3,0	1,0	55	3,1	1,0	48	2,9	1,0
Desig intervenció àmbit 7	103	3,8	0,8	55	3,8	0,9	48	3,9	0,7

** Diferències estadísticament significatives.

Com es desprèn del gràfic, la percepció sobre el treball i coordinació amb els serveis externs és més sentida en els centres concertats que en els públics.

Gràfic 5.16. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 2: Creença que la intervenció s’ha d’adreçar cap al treball i la coordinació amb professorat i òrgans del centre, i a l’atenció a les famílies.

Aquest factor resumeix les respostes dels orientadors a la pregunta sobre quina creuen que ha de ser la dedicació al treball i la coordinació amb professorat i tutors (reunions de coordinació de tutors, amb els departaments didàctics, amb els equips de cicle i/o equips educatius), amb òrgans de coordinació didàctica i amb famílies.

Tant en centres públics com en centres concertats i privats, es posicionen a favor d’incrementar la intervenció en aquests àmbits, que no són els majoritàriament atesos (vegeu factor 5).

Taula 5.56. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 36.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Desig intervenció àmbit 2	104	4,2	0,6	55	4,1	0,6	49	4,2	0,6
Desig intervenció àmbit 3	98	3,9	0,7	54	3,9	0,7	44	4,0	0,7
Desig intervenció àmbit 4	104	4,1	0,8	55	3,9	0,9	49	4,2	0,6

El factor 3: Intervenció directa sobre els alumnes i les seves famílies.

Pel que fa als àmbits d'intervenció, els més considerats en els centres, tant públics com concertats i privats són el treball i la intervenció amb alumnat (tant atenció directa a l'alumnat en general com atenció a l'alumnat amb NEE), i el treball i la intervenció amb famílies, els quals s'han ajuntat en aquest factor.

L'ítem 2 (treball i intervenció amb professorat i tutors) és compartit amb el factor 5 però té saturacions més baixes en aquest 3r factor.

Taula 5.57. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 36.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Àmbit d'intervenció 1	103	3,8	0,9	55	3,7	1,1	48	3,9	0,7
Desig intervenció àmbit 1	104	3,9	0,9	55	3,8	0,9	49	4,1	0,9
Àmbit d'intervenció 4	104	3,5	0,9	55	3,4	1,0	49	3,7	0,7

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 4: Treball d'intervenció amb l'equip directiu.

La intervenció sobre aquest àmbit és considerada mitjana, si bé s'admet que hauria de ser major.

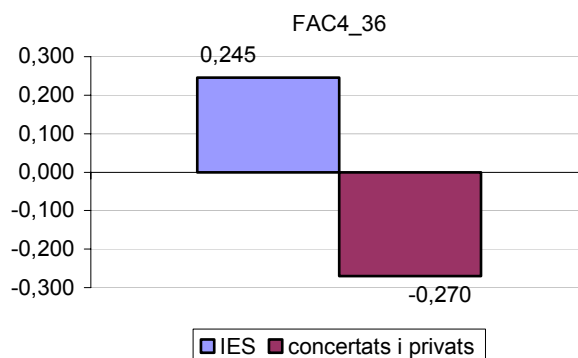
L'ítem 7 (treball i coordinació amb altres serveis externs al centre) és compartit amb el factor 1 però té saturacions més baixes en aquest 4t factor.

Taula 5.58. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, pregunta 36.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Àmbit d'intervenció 5	103	3,2	1,1	55	3,4	1,0	48	3,1	1,2
Desig intervenció àmbit 5	103	4,0	0,8	55	4,1	0,9	48	3,9	0,7

Trobam diferències estadísticament significatives en les puntuacions factorials mitjanes d'orientadors d'IES i centres concertats i privats. Els primers incideixen més sobre aquest àmbit.

Gràfic 5.17. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 5: Intervenció amb el professorat i òrgans de coordinació didàctica.

Aquest factor aglutina les respostes dels orientadors als ítems 2 i 3, referents als àmbits de treball i intervenció amb professorat i tutors (reunions de coordinació de tutors, amb departaments didàctics i amb els equips de cycle o equips educatius), i de treball i coordinació amb els òrgans de coordinació didàctica, la intervenció en els quals és considerada mitjana.

L'ítem 5 (treball i intervenció amb l'equip directiu) és compartit amb el factor 4 però té saturacions més baixes en aquest cinquè factor.

Taula 5.59. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 5, pregunta 36.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Àmbit d'intervenció 2	104	3,3	0,9	55	3,3	1,0	49	3,2	0,8
Àmbit d'intervenció 3	100	2,8	0,9	55	2,9	0,7	45	2,7	1,1

La satisfacció dels enquestats amb la coordinació i feina conjunta amb diferents òrgans del centre i amb les famílies es demana en la pregunta 37, la qual es reproduïx a continuació. Amb les respostes als 7 ítems que conté s'ha realitzat una anàlisi factorial, la qual ha proporcionat 3 factors que expliquen un 67,87% de la variància.

37.- Expressa el teu grau de satisfacció sobre la coordinació i feina conjunta amb aquests òrgans del centre, serveis i amb les famílies de l'alumnat.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Equip directiu.
2. Comissió de coordinació pedagògica (CCP).
3. Departaments didàctics.
4. Tutors.
5. Equips docents.
6. Departament de formació i orientació laboral (FOL).
7. Famílies.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.60. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 37.

	F1	F2	F3
Satisfacció CCP	0,884		
Satisfacció ED	0,828		
Satisfacció FOL		0,741	
Satisfacció equips docents		0,737	
Satisfacció DD	0,519	0,566	
Satisfacció famílies			0,852
Satisfacció tutors		0,420	0,620

El factor 1: Satisfacció amb l'equip directiu i amb la comissió de coordinació pedagògica.

Amb relació als ítems compresos en el factor, els orientadors han expressat que el grau de satisfacció amb l'equip directiu és, juntament amb tutors i famílies (agrupats en el factor 3), bastant alt, mentre que amb la CCP no passa de mitjà.

L'ítem 3 (satisfacció amb departaments didàctics) és compartit amb el factor 2 però té saturacions més baixes en aquest 1r factor.

Taula 5.61. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 37.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Equip directiu	104	3,4	1,0	55	3,4	1,1	49	3,4	1,0
CCP	91	2,8	1,0	54	2,8	0,8	37	2,8	1,2

El factor 2: Satisfacció amb equips de professorat.

Les respostes als ítems que s'han ajuntat en aquest factor permeten interpretar que la satisfacció dels orientadors amb els equips docents i el professor de formació i

orientació laboral són mitjanes, mentre que el menor grau de satisfacció s'ha referit als departaments didàctics.

L'ítem 3 (satisfacció amb tutors) és compartit amb el factor 3 però té saturacions més baixes en aquest 2n factor.

Taula 5.62. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 37.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Departaments didàctics	96	2,4	1,0	55	2,4	0,9	41	2,4	1,1
Equips docents	100	3,2	0,8	55	3,2	0,8	45	3,2	0,8
FOL	52	3,0	1,2	33	3,1	1,2	19	2,7	1,2

El factor 3: Satisfacció amb tutors i famílies.

El major grau de satisfacció dels orientadors pel que fa a la feina conjunta amb diferents òrgans o instàncies del centre es dona amb els tutors i amb les famílies dels alumnes, ítems agrupats en aquest tercer factor.

Taula 5.63. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 37.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Tutors	104	3,8	0,7	55	3,9	0,8	49	3,8	0,7
Famílies	103	3,4	0,8	55	3,3	0,9	48	3,6	0,7

En la pregunta 38, que possibilita una resposta oberta, se'ls demanà que indicassin les principals dificultats que el DO troba per a la coordinació i feina conjunta amb els diferents òrgans del centre i les famílies.

A més de la falta de temps i la baixa freqüència de reunions que possibiliten la coordinació i feina conjunta, aspectes comuns que són utilitzats amplament per explicar les dificultats en la coordinació i treball conjunt entre els diferents òrgans de gestió i coordinació didàctica del centre i amb les famílies, els orientadors han apuntat les següents:

- Amb l'equip directiu: no coincidència d'horaris i, en algunes ocasions, discrepàncies sobre com enfocar la intervenció, postures poc flexibles per part de la direcció o el fet que sols poden atendre's situacions conflictives i les urgències.

- Amb la comissió de coordinació pedagògica, òrgan amb escassa presència en els centres concertats i privats, les dificultats són atribuïdes a la poca operativitat d'aquest òrgan de coordinació didàctica, amb massa membres, amb baixa freqüència de reunions i amb dificultats per arribar a consensuar acords.
- Amb els departaments didàctics, òrgans que tampoc existeixen a bastants centres concertats i privats, les dificultats més freqüents són degudes, segons els orientadors, a que aquests funcionen aïlladament; a la no coincidència horària del professorat i dels membres del DO, que faciliti la coordinació i el treball conjunt, i a que en aquests òrgans de coordinació vertical es manté una visió molt disciplinada molt centrada en la transmissió de continguts.
- Amb els tutors, els orientadors atribueixen les principals dificultats per la coordinació a la manca de temps, a la poca disposició d'un ample sector del professorat a assumir certes funcions i tasques tutorial, les quals, en molts casos, justifiquen pel fet que consideren que el professorat es veu desbordat per la feina.
- Amb els equips docents les dificultats deriven de les poques oportunitats de reunir-se, més enllà de les juntes d'avaluació i a l'excés de temes a tractar, que fa que es limitin a atendre les urgències.
- Amb el professorat de formació i orientació laboral, la coordinació es planteja en molt poques ocasions en els centres que disposen d'aquests professionals, o aquesta és esporàdica i irregular.
- Finalment entenen que les famílies són poc accessibles, i interpreten que les dificultats són degudes, a més de la falta de temps (ja esmentada com a causa comuna a tots els òrgans i instàncies), a la baixa col·laboració i participació d'aquestes, i a la insuficient comunicació que mantenen amb el professorat i amb el centre.

5.7. FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT

Les preguntes 39 a 43 del qüestionari pretenen identificar la percepció que els orientadors tenen sobre el propi itinerari formatiu, des de dos vessants: la formació inicial en la universitat i la formació permanent, una vegada incorporats a la professió. D'altra banda interessa identificar les necessitats formatives del col·lectiu i el nombre i valoració de la formació realitzada.

En la pregunta 39 es demanà als enquestats que expressassin quins estudis universitaris proporcionen la formació que s'ajusta més al perfil exigít a l'orientador en els actuals centres de secundària. L'opció més considerada correspon a la dels estudis de psicopedagogia (més de la meitat dels enquestats ho respongueren), a molta distància de les restants opcions.

En la taula següent es mostra la distribució de les respostes a aquesta pregunta.

Taula 5.64. Percentatges d'orientadors segons la seva opinió sobre els estudis universitaris més adients per al desenvolupament de la funció orientadora.

Millors estudis	Freqüència	Percentatge
Pedagogia	7	6,8
Psicologia	12	11,7
Psicopedagogia	58	56,3
Pedagogia i psicopedagogia	7	6,8
Psicologia i psicopedagogia	4	3,9
Pedagogia i psicologia	7	6,8
Qualsevol dels anteriors	8	7,8
Total	103	100,0

Per conèixer la capacitació adquirida durant els estudis universitaris de cara al desenvolupament de les funcions relacionades amb el perfil de l'orientador, i les necessitats de formació, s'ha incorporat al qüestionari la pregunta 40, la qual exigeix una doble resposta, per una part el grau de capacitació assolit i d'altra la necessitat de formació per exercir adequadament les funcions descrites. De l'anàlisi factorial practicada s'han extret 2 factors que expliquen un 55,1% de la variància.

40.- Valora la capacitació que obtingueres durant els teus estudis universitaris per desenvolupar les funcions següents relacionades amb el perfil de l'orientador, i si consideres que no disposes de la suficient, expressa la necessitat de formació que tens en aquest tema.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – grau de formació.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt) – necessitat de formació.

1. Detectar i analitzar necessitats i establir prioritats per atendre.
2. Diagnosticar la realitat i contextos en què es desenvolupa l'orientació o intervenció psicopedagògica (OIP), els grups/subsistemes als quals s'adreça i hi participen i els subjectes en els quals s'ha d'intervenir.
3. Planificar, dissenyar i efectuar el seguiment de programes, projectes i actuacions d'OIP.
4. Avaluar programes, projectes i intervencions; funcionament de serveis i departaments, materials i recursos, autoavaluació...
5. Assessorar el centre/institució i els agents mediadors en aspectes psicopedagògics, tècnics i organitzatius que repercuteixin en la millora de l'execució de les seves funcions educatives.

6. Dirigir-coordinar el departament d'orientació; programes, projectes, recursos i tècniques generats per l'OIP, i les persones implicades.
7. Mitjançar en situacions de conflicte entre professorat, alumnat i /o famílies i amb altres parts i institucions que puguin donar suport al procés d'ensenyament i aprenentatge.
8. Informar sobre aspectes acadèmics, vocacionals, resultats d'estudis, investigacions, intervencions i programes, recursos i materials... tant els diferents professionals del centre com l'alumnat.
9. Orientar els subjectes en el seu desenvolupament acadèmic; professional, vocacional i laboral; personal i social.
10. Col·laborar amb l'equip directiu en l'elaboració dels plans i/o projectes del centre, amb el professorat en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars; amb l'equip psicopedagògic i amb els altres departaments d'orientació.
11. Intervirir directament o indirectament en els processos adreçats a la prevenció, el desenvolupament i la millora dels aspectes educatius, personals i professionals dels subjectes.
12. Dinamitzar sessions de reflexió, debat i formació, reunions...
13. Facilitar la formació dels agents mediadors de la intervenció.
14. Promoure la innovació: promoure, impulsar i assessorar pel que fa a projectes i activitats que facilitin la consecució dels objectius i necessitats dels diferents subsistemes del centre.
15. Investigar: generar estudis dins el seu àmbit d'actuació; facilitar la metodologia, els instruments i les estratègies necessaris per a la seva realització; coordinar i supervisar els estudis que es desenvolupen.
16. Impartir docència a l'alumnat en les àrees vinculades a la seva especialitat.

Les mancances de formació més admeses es refereixen a funcions que exigeixen planificar, dissenyar programes i projectes, formar, assessorar, dirigir i coordinar.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 2 factors obtinguts.

Taula 5.65. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 40.

	F1	F2
Necessitat de formació 10	0,855	
Necessitat de formació 9	0,834	
Necessitat de formació 8	0,820	
Necessitat de formació 6	0,816	
Necessitat de formació 11	0,811	
Necessitat de formació 3	0,784	
Necessitat de formació 5	0,779	
Necessitat de formació 2	0,770	
Necessitat de formació 1	0,761	
Necessitat de formació 7	0,733	
Necessitat de formació 13	0,728	
Necessitat de formació 4	0,725	
Necessitat de formació 12	0,700	
Necessitat de formació 16	0,697	
Necessitat de formació 15	0,649	
Necessitat de formació 14	0,616	

	F1	F2
Grau de formació 5		0,828
Grau de formació 6		0,815
Grau de formació 13		0,764
Grau de formació 3		0,750
Grau de formació 4		0,746
Grau de formació 9		0,732
Grau de formació 11		0,731
Grau de formació 8		0,725
Grau de formació 10		0,718
Grau de formació 14		0,708
Grau de formació 1		0,699
Grau de formació 2		0,692
Grau de formació 12		0,664
Grau de formació 7		0,636
Grau de formació 15		0,609
Grau de formació 16		0,574

El factor 1: Necessitats de formació per al desenvolupament de la funció orientadora.

Pel que fa a les necessitats de formació vinculades a les funcions sobre les quals se'ls demanà que expressassin el grau de capacitació adquirit en la formació inicial, podem situar-les en una franja mitjana-alta en tots els casos. Destaca sobretot la necessitat d'ampliar la seva capacitació per al desenvolupament de les funcions 5, 6, 7 i 11.

Taula 5.66. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 40.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Necessitat de formació 1	97	3,5	0,9	50	3,4	1,0	47	3,5	1,0
Necessitat de formació 2	99	3,5	0,9	51	3,4	1,0	48	3,5	0,9
Necessitat de formació 3	98	3,6	0,9	50	3,6	0,9	48	3,6	0,9
Necessitat de formació 4	98	3,5	1,0	49	3,6	1,0	49	3,5	1,0
Necessitat de formació 5	99	3,7	0,9	50	3,7	0,9	49	3,7	0,9
Necessitat de formació 6	100	3,7	1,0	51	3,7	1,0	49	3,7	1,1
Necessitat de formació 7	100	3,7	1,0	52	3,6	1,0	48	3,8	1,1
Necessitat de formació 8	99	3,4	1,0	51	3,4	0,9	48	3,5	1,1
Necessitat de formació 9	99	3,4	1,1	50	3,2	1,1	49	3,5	1,2
Necessitat de formació 10	98	3,6	0,9	50	3,6	0,9	48	3,6	1,0
Necessitat de formació 11	101	3,7	1,0	52	3,7	0,9	49	3,6	1,0
Necessitat de formació 12	102	3,6	0,9	53	3,6	0,9	49	3,5	0,9
Necessitat de formació 13	99	3,6	0,9	53	3,6	0,9	46	3,6	0,9
Necessitat de formació 14	99	3,6	0,8	52	3,7	0,7	47	3,5	0,8
Necessitat de formació 15	100	3,5	0,9	51	3,5	0,9	49	3,5	0,8
Necessitat de formació 16	99	3,3	1,0	51	3,2	1,0	48	3,4	1,1

El factor 2: Capacitació per al desenvolupament de la funció orientadora.

En aquest factor s'hi agrupen totes les funcions necessàries per al desenvolupament de la funció orientadora. Els enquestats situen la capacitació obtinguda durant els seus

estudis universitaris en una franja mitjana baixa en la major part dels casos. No trobam cap funció on la mitjana de puntuacions superi la mitjana (3 en una valoració de 1 a 5 punts). Les mancances més admeses es refereixen a les funcions 6, 10, 13 i 14.

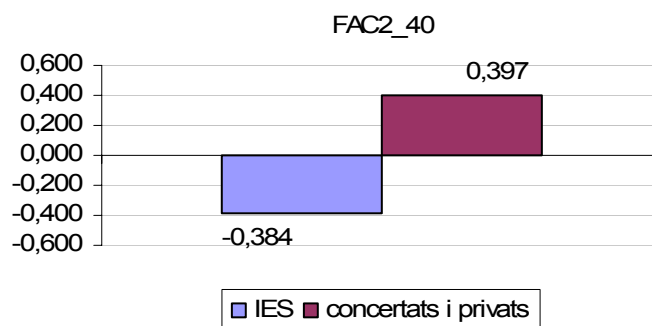
Taula 5.67. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 40.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Grau de formació 1	100	2,8	1,1	52	2,6	1,0	48	3,0	1,1
Grau de formació 2	101	2,7	1,0	53	2,6	1,0	48	2,9	1,1
Grau de formació 3	102	2,5	1,0	53	2,3	0,9	49	2,9	1,1
Grau de formació 4	99	2,6	1,1	51	2,5	1,1	48	2,8	1,1
Grau de formació 5	101	2,5	1,1	52	2,4	1,1	49	2,7	1,1
Grau de formació 6	101	2,4	1,1	52	2,1	1,0	49	2,7	1,2
Grau de formació 7	102	2,7	1,0	53	2,5	1,0	49	2,9	1,0
Grau de formació 8	102	2,8	1,1	53	2,7	1,1	49	3,0	1,1
Grau de formació 9	101	3,0	1,1	52	2,9	1,1	49	3,2	1,1
Grau de formació 10	102	2,4	1,1	53	2,1	0,9	49	2,8	1,1
Grau de formació 11	102	2,7	1,0	53	2,5	0,9	49	3,0	1,0
Grau de formació 12	102	2,6	1,0	53	2,5	1,0	49	2,8	1,0
Grau de formació 13	100	2,2	0,9	53	2,1	1,0	47	2,3	0,9
Grau de formació 14	101	2,4	1,0	53	2,1	1,0	48	2,8	1,0
Grau de formació 15	102	2,7	1,1	53	2,3	1,1	49	3,0	1,1
Grau de formació 16	101	2,9	1,1	53	2,7	1,1	48	3,0	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Cal esmentar que es donen diferències estadísticament significatives en les mitjanes de les valoracions sobre aquest punt entre els orientadors dels centres públics i els dels concertats i privats. Per norma general, encara que no en totes les funcions, els orientadors dels centres concertats i privats tenen una percepció més favorable de la competència adquirida durant la seva formació inicial.

Gràfic 5.18. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



La valoració de la formació i/o capacitació adquirida durant la seva formació inicial i permanent en diferents competències, les quals es relacionen amb coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals que corresponen al perfil formatiu se'ls

requereix en la pregunta 41. Aquesta pregunta exigeix, com l'anterior, una doble resposta per una part el grau de capacitació assolit durant la formació inicial amb relació a un seguit de competències, i d'altra el grau assolit durant la formació permanent.

De l'anàlisi factorial practicada s'han extret 6 factors que expliquen un 65,18% de la variància.

41. Valora la formació i/o capacitació adquirida durant la teva formació inicial i permanent en les competències següents, les quals corresponen al perfil formatiu exigít per al desenvolupament de la professió.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt): formació inicial.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt): formació permanent.

1. Àrea relacionada amb els processos d'ensenyament i aprenentatge i atenció a la diversitat (Psicologia de la instrucció; Disseny, desenvolupament i innovació del currículum; Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica, Ed. especial, Diagnòstic en educació).
2. Àrea vinculada amb la recerca (Mètodes d'investigació en educació).
3. Àrea vinculada amb l'orientació acadèmica i professional (Models d'orientació i intervenció psicopedagògica; Orientació professional, etc.).
4. Planificació i organització.
5. Lideratge.
6. Competències comunicatives.
7. Treball en equip.
8. Anàlisi i valoració de processos i situacions específics individuals i de grup.
9. Identificació i resolució de conflictes.
10. Recerca i gestió de la informació.
11. Elaboració de recursos i instruments psicopedagògics.
12. Creació, utilització i aplicació de recursos tecnològics.
13. Empatia.
14. Predisposició al diàleg.
15. Respecte i acceptació de l'altre.
16. Actitud d'escolta.
17. Flexibilitat i obertura al canvi.
18. Sensibilitat per aprehendre el clima i les necessitats de l'entorn.
19. Equilibri emocional i capacitat de regulació en situacions de conflicte.
20. Disposició oberta per a la formació contínua.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 6 factors obtinguts.

Taula 5.68. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 41.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
FP competència 16	0,915					
FP competència 17	0,903					
FP competència 15	0,873					
FP competència 14	0,873					
FP competència 18	0,827					
FP competència 19	0,807					
FP competència 13	0,800					
FP competència 20	0,696					
FP competència 7	0,559					
FP competència 8	0,542		0,539			
FI competència 16		0,901				
FI competència 17		0,892				
FI competència 15		0,885				
FI competència 14		0,880				
FI competència 18		0,811				
FI competència 13		0,773				
FI competència 19		0,746				
FI competència 20		0,625				
FP competència 4			0,791			
FP competència 11			0,732			
FP competència 5			0,628			
FP competència 6	0,582		0,609			
FP competència 9	0,455		0,599			
FP competència 10			0,539			
FP competència 12			0,528			
FI competència 10				0,707		
FI competència 11				0,640		
FI competència 1				0,637		
FI competència 3				0,636		
FI competència 2				0,572		
FI competència 12				0,549		
FI competència 4				0,505	0,428	
FI competència 5					0,796	
FI competència 6		0,429			0,703	
FI competència 9					0,557	
FI competència 8				0,429	0,516	
FI competència 7		0,428			0,493	
FP competència 1						0,770
FP competència 3						0,673
FP competència 2						0,632

El factor 1: Competències assolides durant la formació permanent relacionades amb coneixements actitudinals, amb el treball en equip i amb l'anàlisi i valoració de processos i situacions específics.

En aquest factor s'hi agrupen les competències que poden denominar-se actitudinals (empatia, predisposició al diàleg, respecte i acceptació de l'altre, actitud d'escolta, flexibilitat i obertura al canvi, sensibilitat per aprehendre el clima i les necessitats de l'entorn) a més de dues competències de tipus procedimental (treball en equip, i anàlisi i valoració de processos i situacions específiques).

Amb relació aquestes 10 competències adquirides durant la formació permanent, l'autoavaluació que realitzen els orientadors és mitjana-alta (mitjana de 3,6 en una escala entre 1 i 5) i molt semblant per part dels professionals d'IES i de centres concertats i privats.

Els ítems FP competència 6 (competències comunicatives assolides en la formació permanent) i FP competència 9 (identificació i resolució de conflictes assolida en la formació permanent) són compartits amb el factor 3 però tenen saturacions més baixes en aquest 1r factor.

Taula 5.69. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FP competència 7	99	3,3	0,9	50	3,3	0,9	49	3,4	0,9
FP competència 8	97	3,1	1,0	51	3,1	0,8	46	3,2	1,1
FP competència 13	98	3,5	1,0	50	3,4	1,1	48	3,6	0,9
FP competència 14	99	3,6	1,0	51	3,5	1,1	48	3,7	1,0
FP competència 15	100	3,6	1,0	51	3,5	1,1	49	3,7	1,0
FP competència 16	100	3,7	1,0	51	3,7	1,0	49	3,8	1,0
FP competència 17	100	3,6	1,0	51	3,5	1,0	49	3,7	1,0
FP competència 18	100	3,6	0,9	51	3,6	0,9	49	3,6	1,0
FP competència 19	100	3,6	1,0	51	3,5	1,0	49	3,6	1,0
FP competència 20	99	3,9	1,0	50	3,9	1,0	49	3,8	0,9

El factor 2: Competències assolides durant la formació inicial relacionades amb coneixements actitudinals.

Aquest factor agrupa les mateixes competències actitudinals que també apareixen en l'anterior factor, però aquí referents a la capacitació assolida durant la formació inicial.

Les valoracions no són tant altes com en el cas anterior, però no poden considerar-se baixes.

Els ítems FI competència 6 (competències comunicatives) i FI competència 7 (treball en equip), referents a competències assolides durant la formació inicial, són compartits amb el factor 5 però tenen saturacions més baixes en aquest 2n factor.

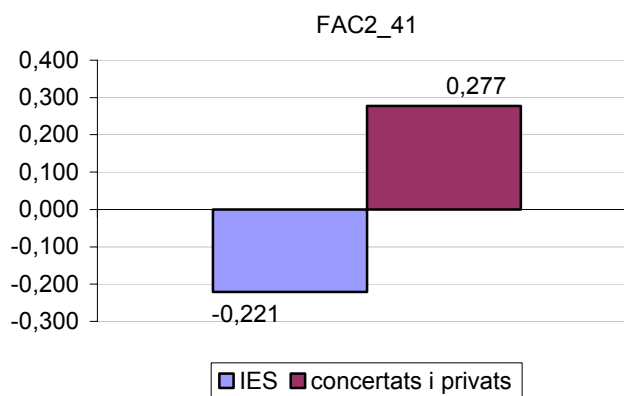
Taula 5.70. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FI competència 13	100	3,0	1,2	51	2,8	1,2	49	3,3	1,1
FI competència 14	102	3,3	1,1	53	3,2	1,2	49	3,5	1,0
FI competència 15	102	3,4	1,0	53	3,2	1,0	49	3,6	0,9
FI competència 16	102	3,5	1,0	53	3,3	1,0	49	3,7	0,9
FI competència 17	101	3,5	1,0	52	3,2	0,9	49	3,7	1,0
FI competència 18	102	3,3	1,0	53	3,1	0,9	49	3,5	1,0
FI competència 19	101	3,1	0,9	52	2,9	0,9	49	3,4	0,9
FI competència 20	100	3,7	1,0	51	3,5	1,0	49	3,9	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

L'autoavaluació que realitzen els orientadors de centres concertats i privats és més satisfactòria que la dels IES. Les diferències en les puntuacions factorials mitjanes són estadísticament significatives.

Gràfic 5.19. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Competències assolides durant la formació permanent relacionades amb coneixements procedimentals.

Les competències de tipus procedimental han estat valorades com a mitjanament assolides durant la formació permanent.

Taula 5.71. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FP competència 4	99	3,1	0,9	51	3,1	0,7	48	3,2	1,0
FP competència 5	100	2,7	1,0	51	2,6	0,8	49	2,7	1,1
FP competència 6	100	3,1	0,9	51	3,0	0,9	49	3,2	0,9
FP competència 9	99	3,5	1,0	50	3,5	1,0	49	3,5	1,0
FP competència 10	101	3,1	1,0	52	3,0	0,9	49	3,2	1,0
FP competència 11	100	3,3	0,9	51	3,2	0,9	49	3,4	0,9
FP competència 12	100	3,3	1,0	51	3,2	1,0	49	3,3	1,0

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem FP competència 8 (anàlisi i valoració de processos i situacions específics), referent a la competència assolida en la formació permanent, és compartit amb el factor 1 però té una saturació més baixa en aquest 3r factor.

El factor 4: Competències assolides durant la formació inicial relacionades amb coneixements conceptuals i procedimentals (planificació i organització, recerca i gestió de la informació, elaboració i aplicació de recursos).

En aquest factor s'hi agrupen les competències de tipus conceptual relacionades amb les àrees i disciplines dels estudis universitaris (àrea relacionada amb els processos d'ensenyament i aprenentatge i atenció a la diversitat, àrea vinculada amb la recerca i àrea vinculada amb l'orientació acadèmica i professional), a més de tres competències de tipus procedimental (planificació i organització, recerca i gestió de la informació, elaboració i aplicació de recursos).

La percepció sobre el grau en què les assoliren en l'etapa universitària no supera en cap d'elles una valoració mitjana.

Taula 5.72. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 4, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FI competència 1	102	3,0	0,9	53	3,0	1,0	49	3,1	0,9
FI competència 2	102	2,9	1,1	53	2,7	1,0	49	3,0	1,2
FI competència 3	102	2,9	1,0	53	2,9	1,0	49	2,9	1,0
FI competència 4	102	2,6	0,9	53	2,6	0,9	49	2,7	0,9
FI competència 10	102	2,9	0,9	53	2,7	0,8	49	3,1	1,0
FI competència 11	102	2,9	1,0	53	2,7	1,0	49	3,0	0,9
FI competència 12	102	2,4	1,0	53	2,3	0,9	49	2,5	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem FI competència 8 (anàlisi i valoració de processos i situacions específics), referent a la competència assolida en la formació inicial, és compartit amb el factor 5 però té una saturació més baixa en aquest 4t factor.

El factor 5: Competències assolides durant la formació inicial relacionades amb coneixements procedimentals de lideratge, treball en equip, mediació de conflictes, competències comunicatives, anàlisi i valoració de processos i situacions específics.

Les competències agrupades en aquest cinquè factor, relacionades amb coneixements de tipus procedimental, vinculades a la gestió de recursos humans (treball en equip, competències comunicatives, lideratge, mediació de conflictes...), han estat en conjunt, les pitjor valorades.

Taula 5.73. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 5, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FI competència 5	101	2,2	0,9	52	2,1	0,8	49	2,4	1,0
FI competència 6	101	2,7	0,9	52	2,5	0,9	49	2,8	0,8
FI competència 7	102	2,9	1,0	53	2,7	1,0	49	3,2	1,0
FI competència 8	100	2,8	1,0	53	2,7	0,9	47	2,9	1,0
FI competència 9	102	2,8	1,0	53	2,7	1,0	49	2,9	1,0

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 4_1 (planificació i organització) referent a la competència assolida en la formació inicial és compartit amb el factor 4 però té una saturació més baixa en aquest cinquè factor.

El factor 6: Competències assolides durant la formació permanent relacionades amb coneixements conceptuals.

Les competències de tipus conceptual assolides durant la formació permanent varen ser valorades de forma desigual, mentre l'àrea relacionada amb els processos d'ensenyament i aprenentatge i atenció a la diversitat, i l'àrea vinculada amb l'orientació acadèmica i professional han rebut valoracions satisfactòries; però no ha succeït així amb l'àrea vinculada amb la recerca que rebé una valoració més baixa.

Taula 5.74. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 6, pregunta 41.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
FP competència 1	101	3,5	0,8	52	3,6	0,7	49	3,4	0,8
FP competència 2	100	2,6	1,0	51	2,7	1,0	49	2,6	1,1
FP competència 3	101	3,4	1,0	52	3,3	0,9	49	3,5	1,1

Segons els enquestats, les temàtiques prioritàries sobre les quals els centres de professorat i altres institucions amb funcions formatives haurien d'oferir formació

específica adreçada al col·lectiu d'orientadors (pregunta 42), es presenten en la taula següent, classificades segons el nombre de demandes.

Temes de la formació permanent	demandes
- Resolució conflictes, millora de la disciplina i intervenció davant problemes de conducta	49
- Seminaris d'orientadors i treball en xarxa	37
- Detecció i intervenció davant dificultats aprenentatge	30
- Organització del DO i de centres	29
- Atenció a la diversitat a l'aula	28
- Avaluació psicopedagògica	27
- Treball en equip del professorat	24
- Intervenció per programes i avaluació de programes	24
- Dinamització de la tutoria i dels equips docents	21
- Recerca i gestió de la informació	20
- Orientació professional i tutoria	17
- Intervenció amb famílies	17
- Estratègies didàctiques	16
- Dinàmica de grups	14
- Innovació als centres	12
- Gestió d'aula i metodologia...	10
- Normativa	10
- Habilitats socials i ed. emocional	10
- Investigació i innovació en educació	10
- Intervenció assessora	8

El nombre mitjà d'activitats formatives realitzat pels orientadors en els darrers dos anys varia segons la modalitat de formació. Destaca l'autoformació mitjançant lectures (mitjana de 8,9) i l'assistència a cursos (4,5). També és remarcable el fet que realitzen una mitjana de 3,8 publicacions cada 2 anys.

Taula 5.75. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 43.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Cursos	96	4,5	10,1	50	5,9	13,8	46	3,0	2,0
Seminaris, jornades	84	2,4	3,3	44	2,7	4,3	40	2,1	1,6
Congressos	45	1,7	1,4	26	2,0	1,8	19	1,3	0,6
Formació en centres	48	1,7	0,9	30	1,5	0,7	18	2,0	1,1
Lectures de llibres, publicacions	89	8,9	8,3	49	10,5	10,2	40	7,0	4,4
Recerques, investigacions	19	2,8	2,1	9	2,8	2,2	10	2,8	2,2
Realització de publicacions	22	3,4	2,6	10	3,4	2,1	12	3,3	3,0
Altres	11	1,9	1,4	6	2,0	1,5	5	1,8	1,3

** Diferències estadísticament significatives.

La valoració de totes les activitats formatives és bastant bona (valoracions mitjanes pròximes a 4 en una escala de 1 a 5), com es pot veure en la taula següent.

Taula 5.76. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 43.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Valoració cursos	96	3,7	0,7	50	3,7	0,8	46	3,7	0,6
Valoració seminaris	84	3,8	0,8	44	3,6	0,8	40	3,9	0,8
Valoració congressos	48	3,8	1,0	26	3,9	1,0	22	3,7	0,9
Valoració formació centres	48	3,8	0,9	30	3,7	0,9	18	3,9	0,8
Valoració lectures	84	4,1	0,6	47	4,1	0,6	37	4,0	0,5
Valoració recerques	20	4,1	1,1	9	4,0	0,9	11	4,1	1,2
Valoració publicacions	21	4,4	0,6	9	4,6	0,5	12	4,3	0,6
Valoració altres	10	4,2	0,6	5	4,4	0,5	5	4,0	0,7

5.8. PROBLEMES QUE AFECTEN LA INTERVENCIÓ DEL DO I POSSIBLES ACTUACIONS PER A LA MILLORA DE LA FUNCIÓ ORIENTADORA

En les dues preguntes que apareixen a continuació es demanà als orientadors que expressassin en quin grau diferents situacions dificultaven la intervenció del departament (pregunta 44), i amb quin grau certes actuacions podrien contribuir a millorar-la (pregunta 45).

L'anàlisi factorial practicada sobre les respostes als 8 ítems de la pregunta 44 proporciona 3 factors que expliquen un 71,53% de la variància.

44.- Expressa en quina mesura les situacions següents dificulten que el departament compleixi de forma efectiva amb les seves funcions i tasques.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Insuficient nombre de components del DO.
2. Insuficient dotació de mitjans i recursos.
3. Insuficient o insatisfactòria coordinació entre el DO i els òrgans de coordinació del centre.
4. Manca de coordinació interna dins el mateix departament d'orientació.
5. Excessives funcions, alguns àmbits i àrees d'actuació.
6. Indefinició i ambigüitat del model d'actuació i de les demandes que li fan des de l'administració.
7. Inexistència o insuficient formació específica per als membres del DO.
8. Excessiu temps de docència i per a funcions no estrictament relacionades amb la funció orientadora.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.77. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 44.

	F1	F2	F3
Problemes DO 4	0,892		
Problemes DO 3	0,798		
Problemes DO 7	0,777		
Problemes DO 8	0,517		
Problemes DO 5		0,877	
Problemes DO 6		0,838	
Problemes DO 1			0,843
Problemes DO 2			0,831

El factor 1: Baixa coordinació, formació específica i excés de docència.

La insuficient o insatisfactòria coordinació dins el mateix departament d'orientació i entre el DO i els òrgans de coordinació del centre, la inexistència o insuficient formació específica per als seus membres, com també, l'excés de temps de docència i el dedicat a funcions no estrictament relacionades amb la tasca orientadora són les 4 situacions que s'agrupen en aquest factor.

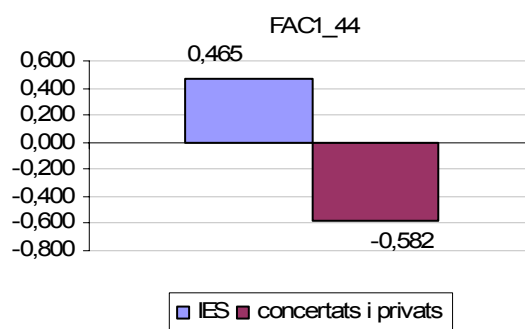
Taula 5.78. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 44.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Problema 3	103	3,4	1,1	54	3,7	0,9	49	3,0	1,2
Problema 4	99	3,0	1,3	54	3,5	1,1	45	2,3	1,3
Problema 7	99	3,3	1,1	51	3,7	0,9	48	2,9	1,1
Problema 8	100	3,3	1,1	51	3,5	1,0	49	3,0	1,2

** Diferències estadísticament significatives.

Totes aquestes situacions han estat mitjanament considerades pel conjunt dels orientadors, però es troben diferències estadísticament significatives en les puntuacions factorials mitjanes que indiquen que aquestes situacions són viscudes com a més problemàtiques per a l'actuació en els IES.

Gràfic 5.20. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats



El factor 2: Indefinició del model d'actuació i excés de funcions i àmbits d'actuació.

El segon factor agrupa dos ítems que, segons els enquestats, constitueixen les dificultats o problemes principals de cara al desenvolupament de les funcions i tasques pròpies del DO. Aquests ítems es refereixen per una banda, a la indefinició del model d'actuació i a l'excés de funcions recollides en la normativa, i d'altra, a l'excés de funcions i àmbits als quals s'adreça la intervenció del departament.

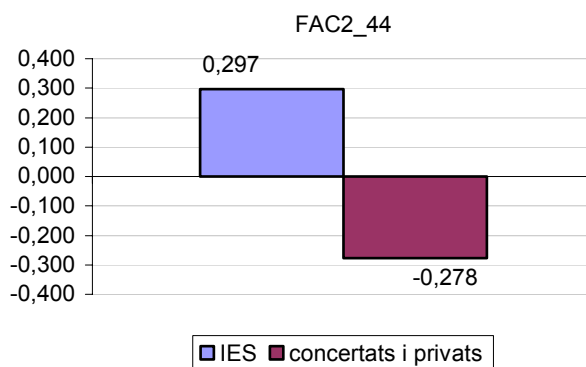
Taula 5.79. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 44.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Problema 5	103	4,0	0,9	55	4,3	0,7	48	3,7	1,1
Problema 6	99	3,6	1,1	52	3,9	0,9	47	3,3	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Trobam diferències en les puntuacions factorials mitjanes corresponents a orientadors de centres públics i de centres concertats i privats. En el gràfic es constata que aquesta impressió és més compartida entre els orientadors d'IES.

Gràfic 5.21. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Insuficiència de recursos humans i materials.

L'insuficient nombre de components i una baixa dotació de recursos són els ítems que aglutina aquest 3r factor.

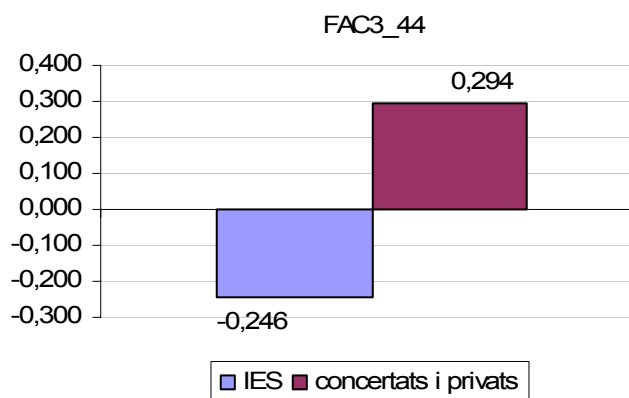
Taula 5.80. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 44.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Problema 1	102	3,4	1,3	53	3,0	1,2	49	3,9	1,2
Problema 2	104	3,8	1,0	55	3,6	1,0	49	3,9	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

En aquest factor, els orientadors de centres concertats i privats denuncien que les principals dificultats en la seva actuació són l'insuficient nombre de components i una baixa dotació de mitjans i recursos.

Gràfic 5.22. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



Les 11 actuacions encaminades a millorar la intervenció que s'inclouen en la pregunta 45 s'han agrupat en 3 factors que expliquen el 64,92% de la variància.

45.- Valora en quina mesura, segons el teu parer, les actuacions que s'enumeren a continuació contribuirien a millorar la funció orientadora.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt)

1. Augmentar el nombre de components del DO.
2. Més dotació de mitjans i recursos.
3. Millorar la coordinació entre el DO i els òrgans de coordinació del centre.
4. Prioritzar i seleccionar sols alguns àmbits i àrees d'actuació.
5. Limitar les funcions del DO.
6. Potenciar la coordinació interna dins el DO.
7. Definir o precisar el model d'actuació.
8. Potenciar la formació específica i especialitzada dels membres del DO.
9. Augmentar les retribucions del orientadors.
10. Oportunitats de promoció professional.
11. Reducció del temps de docència.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.81. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 45.

	F1	F2	F3
Actuació per a la millora del DO 5	0,816		
Actuació per a la millora del DO 4	0,755		
Actuació per a la millora del DO 7	0,749		
Actuació per a la millora del DO 6	0,745		
Actuació per a la millora del DO 3	0,721		
Actuació per a la millora del DO 8	0,560		-0,476
Actuació per a la millora del DO 2		0,805	
Actuació per a la millora del DO 1		0,693	
Actuació per a la millora del DO 11		0,623	
Actuació per a la millora del DO 10			0,825
Actuació per a la millora del DO 9			0,823

El factor 1: Definir el model, delimitar funcions i àmbits d'actuació i potenciar la coordinació interna i externa.

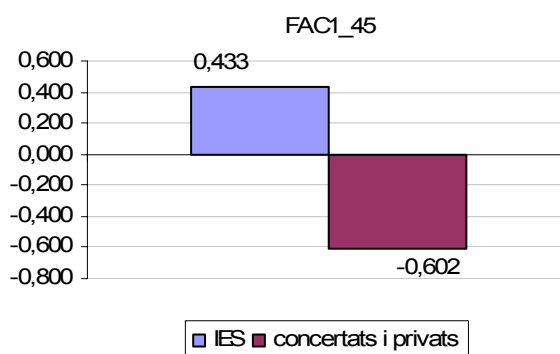
Aquestes 6 actuacions per a millorar l'actuació dels DO s'han agrupat en el factor i totes elles han estat les més valorades.

Taula 5.82. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 45.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació millora 3	103	4,0	1,0	54	4,3	0,8	49	3,7	1,0
Actuació millora 4	102	4,0	0,8	54	4,2	0,8	48	3,9	0,8
Actuació millora 5	102	4,0	0,9	54	4,3	0,8	48	3,7	0,9
Actuació millora 6	100	3,8	1,2	54	4,2	1,0	46	3,3	1,2
Actuació millora 7	103	3,9	1,0	55	4,3	0,9	48	3,6	0,9
Actuació millora 8	101	3,8	0,8	53	4,1	0,8	48	3,6	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

No obstant això, els orientadors d'IES han apuntat, amb major èmfasi que els seus col·legues de centres concertats i privats, cap aquestes actuacions com a condicions que s'haurien de donar en els seus centres per millorar la intervenció del DO.

Gràfic 5.23. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.

El factor 2: Millora de recursos humans i materials.

Els ítems agrupats en aquest factor apunten com a condicions necessàries per millorar la intervenció l'augment de les plantilla del DO i la millora de la dotació de mitjans i recursos, com també la reducció del temps de docència.

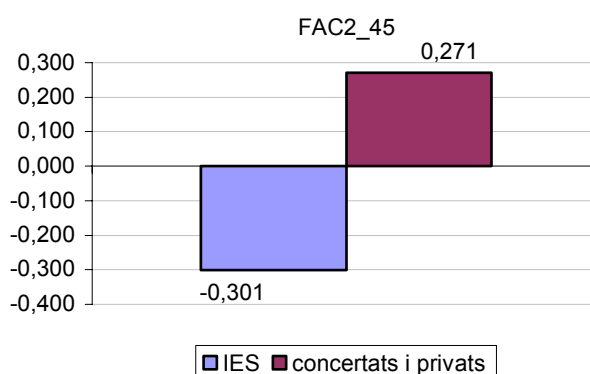
Taula 5.83. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 45.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació millora 1	97	3,6	1,1	51	3,2	1,1	46	4,0	1,0
Actuació millora 2	104	3,9	0,9	55	3,8	0,9	49	4,1	0,9
Actuació millora 11	93	3,1	1,0	51	3,1	0,9	42	3,1	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Els orientadors de centres concertats i privats, apunten cap aquestes actuacions per millorar la intervenció del DO, més que els dels IES.

Gràfic 5.24. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 3: Actuacions relacionades amb la promoció professional i retribucions.

Les dues actuacions que s'agrupen en el factor, millora de les retribucions i oportunitats de promoció professional, han estat mitjanament valorades pel conjunt dels orientadors.

Taula 5.84. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 45.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Actuació millora 9	96	3,2	1,1	51	2,9	1,0	45	3,5	1,1
Actuació millora 10	94	3,2	1,1	51	3,2	1,1	43	3,1	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 8 (potenciar la formació específica i especialitzada dels seus membres) és compartit amb el factor 1 encara que té una saturació més baixa en aquest 4t factor i, a

més, aquesta és de signe negatiu. Això indica que el factor 3 junta variables que indiquen un alt interès perquè es fomentin actuacions relacionades amb la promoció professional i l'augment de les retribucions amb l'escàs interès per assolir formació específica i especialitzada.

5.9. PROMOCIÓ PROFESSIONAL

A les preguntes 46 i 47 on se'ls requereix que indiquin si a la nostra comunitat existeixen possibilitats de promoció professional i quines els semblen més factibles, la meitat dels orientadors que l'han respost opinen que existeixen oportunitats de promoció professional, mentre que l'altre meitat o les desconeixen (un 26,9%) o pensen que no n'hi ha (un 22,1%). El 50% dels orientadors que ha afirmat la seva existència, ha identificat com a principals formes de promoció, l'accés a docència universitària (59,6%), a la direcció del centre (28,8%), a una assessoria de formació en el centre de professors (5,8%), a la inspecció educativa (3,8%) o a la investigació (1,9%).

D'altra banda, en la pregunta 48, que es presenta a continuació, se sol·licità als orientadors que valorassin en quin grau els diferents àmbits o espais professionals s'adeqüen al perfil professional de l'orientador i les possibilitats que aquest col·lectiu té d'exercir-hi la seva activitat. L'anàlisi factorial practicada permeté extreure 3 factors que expliquen un 65,37% de la variància.

48.- Valora en quin grau els diferents àmbits o espais professionals s'adeqüen al perfil professional de l'orientador i les possibilitats que aquest col·lectiu té d'exercir-hi la seva activitat.

(gens - poc - mitjana - bastant - molt): adequació al perfil de l'orientador

(gens - poc - mitjana - bastant - molt): possibilitats d'exercici professional

1. Àmbit de l'educació formal (equips multiprofessionals, departaments d'orientació, centres de professorat, centres d'educació especial, Universitat...).
2. Àmbit de l'educació no formal (educació d'adults, cases taller, centres de formació professional i laboral, centres d'orientació i informació, associacions i institucions adreçades a la formació i atenció de persones amb discapacitat...).
3. Àmbit sociocomunitari (programes i serveis per a la reinserció de persones i col·lectius amb deficiències físiques i o psíquiques, drogoaddictes o marginats, serveis d'orientació familiar, serveis d'acollida, adopció o tutela familiar, protecció de menors, serveis i programes comunitaris de les administracions...).
4. Àmbit empresarial laboral (departaments de recursos humans i de personal, empreses i associacions de formació empresarial o de selecció, orientació i inserció laboral, disseny i desenvolupament de programes i materials educatius i recreatius als mitjans de comunicació i empreses, formació de personal...).
5. Pràctica privada de la professió.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 3 factors obtinguts.

Taula 5.85. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 48.

	F1	F2	F3
Espai_professional 2	0,823		
Espai_professional 5	0,753		
Espai_professiona 1	0,748		
Espai_professional 4	0,725		
Espai_professional 3	0,623		
Possibilitat exercici 3		0,864	
Possibilitat exercici 4		0,794	
Possibilitat exercici 5		0,530	
Possibilitat exercici 1			0,861
Possibilitat exercici 2		0,448	0,713

El factor 1: Sortides professionals.

Entre els espais professionals més adequats al perfil de l'orientador i que possibiliten una major inserció laboral, han situat en primer lloc l'àmbit de l'educació formal (equips multiprofessionals, departaments d'orientació, centres de professorat, centres d'educació especial, universitat...), seguit de l'àmbit de l'educació no formal (educació d'adults, cases taller, centres de formació professional i laboral, centres d'orientació i informació, associacions i institucions adreçades a la formació i atenció de persones amb discapacitat...) i de l'àmbit sociocomunitari (programes i serveis per a la reinserció de persones i col·lectius amb deficiències físiques i o psíquiques, drogoaddictes o marginats, serveis d'orientació familiar, serveis d'acollida, adopció o tutela familiar, protecció de menors, serveis i programes comunitaris de les administracions...).

Taula 5.86. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 48.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Espai professional 1	102	4,2	0,7	54	4,2	0,7	48	4,2	0,8
Espai professional 2	101	3,7	0,8	53	3,7	0,8	48	3,7	0,8
Espai professional 3	103	3,5	0,9	54	3,3	1,0	49	3,8	0,9
Espai professional 4	102	3,3	0,9	54	3,1	0,9	48	3,5	0,9
Espai professional 5	99	3,3	1,0	51	3,1	1,0	48	3,4	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 2: Possibilitats d'exercici en l'àmbit sociocomunitari, empresarial i pràctica privada de la professió.

Aquestes tres opcions agrupades en el factor 2 han estat les considerades com a menys probables d'entre el conjunt d'oportunitats d'inserció laboral que se'ls hi presenten.

Taula 5.87. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 48.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Possibilitat exercici 3	103	3,0	0,8	54	3,0	0,9	49	3,0	0,7
Possibilitat exercici 4	101	2,8	0,8	53	2,9	0,8	48	2,7	0,8
Possibilitat exercici 5	99	2,8	0,9	51	2,8	0,9	48	2,9	1,0

** Diferències estadísticament significatives.

L'ítem 2_2 (possibilitat d'exercici en l'àmbit de l'educació no formal) és compartit amb el factor 3 però té una saturació més baixa en aquest 2n factor.

El factor 3: Possibilitats d'exercici en l'àmbit de l'educació formal i no formal.

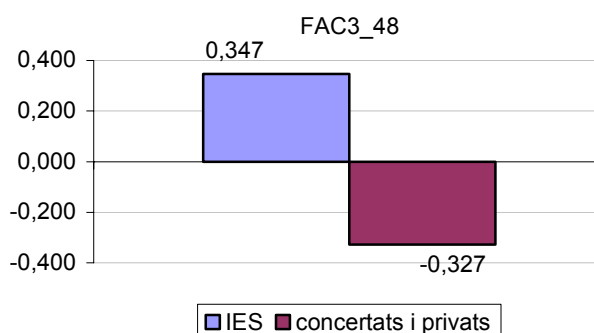
La inserció laboral en els àmbits de l'educació tant formal com no formal és considerada, pel conjunt dels orientadors, com a la més viable.

Taula 5.88. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 3, pregunta 48.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Possibilitat exercici 1	102	3,7	0,8	54	4,0	0,8	48	3,4	0,8
Possibilitat exercici 2	102	3,3	0,8	54	3,4	0,8	48	3,2	0,8

** Diferències estadísticament significatives.

Encara que es troben diferències estadísticament significatives entre els orientadors d'IES i de centres concertats i privats; els primers veuen més possibilitats d'exercici professional que els segons, possiblement per les diferents situacions contractuals.

Gràfic 5.25. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.

5.10. PARTICIPACIÓ I ORGANITZACIÓ PROFESSIONAL

Sobre si en l'entorn geogràfic on resideixen els orientadors existeixen col·legis, associacions o altres possibilitats d'organització professional (pregunta 49), gairebé les

tres quartes parts dels enquestats reconeixen la seva existència, mentre que la resta diuen desconèixer la seva existència (un 14,4%) i un 11,5% nega que n'hi hagi.

Sols 48 dels 104 orientadors que han respost al qüestionari ha admès estar afiliat o pertànyer a alguna d'aquestes associacions o col·legis professionals (pregunta 50).

Pel que fa a la importància atorgada a l'existència d'aquestes associacions, sol·licitada en la pregunta 51, un 36% n'hi assigna molta, un 54% una importància mitjana i un 10% opina que no són necessàries.

5.11. CONSIDERACIÓ I RECONeixEMENT PROFESSIONAL

La pregunta 52 consta de 5 ítems, amb els quals es volia conèixer el grau de coneixement que tenien els diferents membres de la comunitat educativa sobre les funcions i tasques del departament i dels seus integrants. L'anàlisi factorial resultant proporcionà un únic factor que explica un 55,13% de la variància.

52.- Indica quin grau de coneixement tenen de l'espai professional de l'orientador els membres de la comunitat educativa que es detallen a continuació:

(nul - escàs - mitjà - alt - molt alt)

1. Equip directiu
2. Professorat
3. Alumnat
4. Famílies
5. Personal no docent

El factor 1: Coneixement del DO pels membres de la comunitat educativa.

El major grau de coneixement de l'espai professional de l'orientador per part de diferents membres de la comunitat educativa, segons els enquestats, el tenen l'equip directiu i el professorat, mentre que el major desconeixement de les funcions dels orientadors és atribuït al personal no docent del centre.

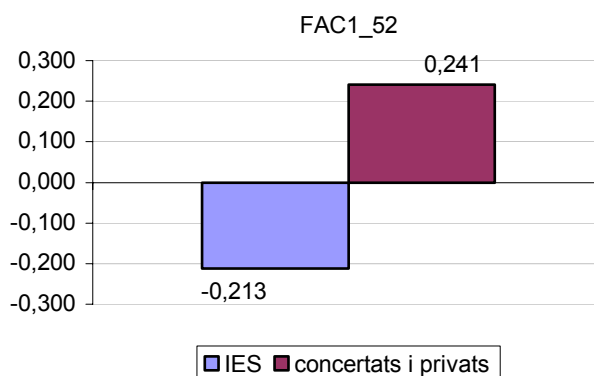
Taula 5.89. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 52.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Equip directiu	104	3,6	0,9	55	3,6	0,9	49	3,6	0,8
Professorat	104	3,2	0,8	55	3,0	0,7	49	3,4	0,8
Alumnat	104	2,9	0,8	55	2,7	0,7	49	3,1	0,7
Famílies	104	2,7	0,7	55	2,6	0,7	49	2,8	0,7
Personal no docent	103	2,5	0,9	55	2,4	0,9	48	2,6	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

En els centres concertats i privats, els orientadors tenen la percepció que les seves funcions i tasques són més conegudes pel conjunt de la comunitat educativa.

Gràfic 5.26. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



La pregunta 53 consta de 5 ítems amb els quals es volia conèixer amb quin grau se senten assistits, ajudats o motivats per diferents estaments. L'anàlisi factorial resultant ha proporcionat un únic factor que explica un 48,27% de la variància.

53.- Indica quin grau d'acceptació tenen de les funcions de l'orientador els membres de la comunitat educativa que es detallen a continuació:

(nul escàs mitjà alt molt alt)

1. Equip directiu.
2. Professorat.
3. Alumnat.
4. Famílies.
5. Personal no docent.

El factor 1: Acceptació de l'orientador per part de la comunitat educativa.

Pel que fa al grau d'acceptació són també els equips directius, segons la percepció dels enquestats, els que més reconeixen i accepten als orientadors seguit de professorat, alumnat i famílies en proporcions semblants, i en darrer lloc, possiblement per desconeixement i per mantenir menys relació, el personal no docent.

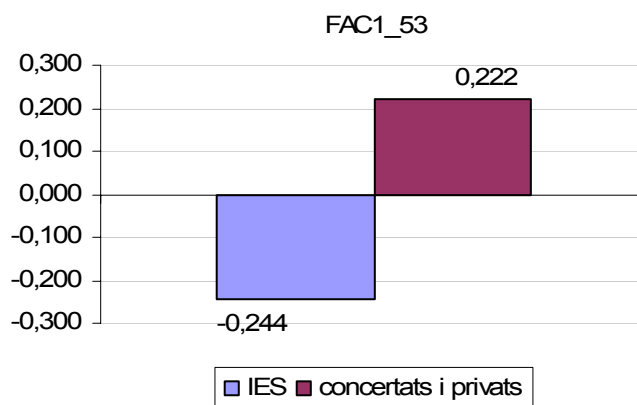
Taula 5.90. Mitjanes de les respostes als ítems corresponents a la pregunta 53.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Equip directiu	104	3,7	0,8	55	3,6	0,9	49	3,8	0,7
Professorat	104	3,3	0,7	55	3,2	0,7	49	3,5	0,6
Alumnat	104	3,4	0,7	55	3,3	0,7	49	3,6	0,6
Famílies	104	3,4	0,7	55	3,3	0,8	49	3,5	0,6
Personal no docent	102	2,8	0,9	54	2,8	0,9	48	2,9	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

Com es desprèn del gràfic, es torna a constatar que els orientadors de centres concertats i privats se senten més acceptats pels diferents integrants de la comunitat educativa que els dels públics.

Gràfic 5.27. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



Per saber amb quin grau els orientadors se senten assistits, ajudats o motivats per diferents estaments, es formulà la pregunta 54, que es reproduïx a continuació.

L'anàlisi factorial resultant proporcionà dos factors que expliquen un 54,11% de la variància.

54.- Valora en quina mesura et sents assistit, ajudat o motivat pels estaments següents.
(gens - poc - mitjanament - bastant - molt)

1. Administració educativa.
2. Inspecció educativa.
3. Titular o equip directiu del centre.
4. Centres de professorat – CEP-
5. EOEP.
6. Departaments d'orientació d'altres centres.
7. Serveis socials.
8. Departaments didàctics del centre.
9. Equips educatius del centre.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 2 factors obtinguts.

Taula 5.91. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 54.

	F1	F2
Assistència administració educativa	0,703	
Assistència DO zona	0,693	
Assistència CEP	0,682	
Assistència serveis socials	0,650	
Assistència inspecció	0,648	
Assistència EOEP	0,625	
Assistència equips directius		0,852
Assistència equips educatius		0,785
Assistència departaments didàctics		0,725

El factor 1: Assistència per òrgans i serveis externs al centre.

Segons els enquestats l'assistència i motivació rebuda per aquests òrgans o serveis externs és baixa i mitjana en el millor dels casos. L'administració i la inspecció educativa són els òrgans pitjor valorats d'entre els que s'integren en aquest factor.

Taula 5.92. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 54.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Administració	103	2,3	0,8	55	2,2	0,7	48	2,4	0,9
Inspecció	103	2,5	1,0	55	2,4	0,9	48	2,6	1,1
Centre de professorat	103	2,7	1,0	54	2,6	0,9	49	2,8	1,0
EOEP	103	2,9	1,1	54	2,7	1,0	49	3,2	1,1
Altres DO de la zona	101	2,8	1,0	55	2,9	0,9	46	2,7	1,1
Serveis socials	104	3,0	0,9	55	3,1	0,8	49	2,8	1,0

** Diferències estadísticament significatives.

El factor 2: Assistència per òrgans interns del centre.

Les millors valoracions han recaigut sobre els equips directius, seguits dels equips educatius. Els que menys assistència presten al DO d'entre els 3 ítems que agrupa el factor, segons diuen els propis orientadors, són els departaments didàctics.

Taula 5.93. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 2, pregunta 54.

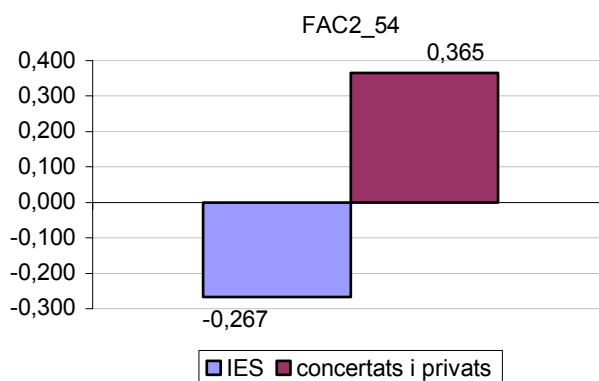
	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Equip directiu	104	3,5	1,0	55	3,4	1,1	49	3,6	1,0
Departaments didàctics	96	2,7	0,8	55	2,5	0,7	41	2,9	1,0
Equips educatius	103	3,1	0,8	55	2,9	0,6	48	3,3	0,9

** Diferències estadísticament significatives.

Trobam diferències estadísticament significatives entre centres segons la seva titularitat, al nivell de 0,05, en les valoracions als ítems inclosos en aquest factor. En el gràfic es mostren les puntuacions factorials mitjanes corresponents als orientadors dels dos tipus

de centres i s'hi aprecia com els orientadors de centres concertats i privats és senten més assistits en la seva tasca que els d'IES.

Gràfic 5.28. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



5.12. SATISFACCIÓ PROFESSIONAL

En la darrera pregunta del qüestionari, es demanà als orientadors que indicassin globalment la seva satisfacció amb un seguit d'aspectes relacionats amb l'exercici de la professió, aspectes relacionals i condicions laborals.

Els 9 ítems que conformen la pregunta, després de realitzar una anàlisi factorial, s'agruparen en dos factors que expliquen un 56,29% de la variància.

55.- Indica el teu grau de satisfacció amb els aspectes següents.
(molt baix baix mitjà alt molt alt)

1. La política educativa que es duu a terme a la teva comunitat.
2. El centre on treballes.
3. La teva feina i el teu càrrec al departament.
4. Les relacions amb altres membres del departament.
5. La col·laboració del professorat.
6. Les relacions amb el professorat del centre.
7. La col·laboració i el suport per part de l'equip directiu.
8. El teu sou.
9. L'horari laboral.

A continuació es mostra la matriu de components rotats i es descriuen els 2 factors obtinguts.

Taula 5.94. Factors extrets de les variables contingudes en la pregunta 55.

	F1	F2
Satisfacció centre	0,804	
Satisfacció col·laboració professorat	0,744	
Satisfacció relacions professorat	0,732	
Satisfacció feina	0,729	
Satisfacció suport equip directiu	0,714	
Satisfacció relació membres DO	0,663	
Satisfacció política educativa	0,292	
Satisfacció sou		0,898
Satisfacció horari		0,834

El factor 1: Satisfacció amb la feina, el centre i amb la relació amb els seus membres.

Amb relació als ítems que s'inclouen en aquest factor, els orientadors manifesten en termes globals una satisfacció professional mitjana-alta, destacant especialment les relacions amb els membres del departament i amb el professorat; la feina que realitzen i el càrrec que ocupen al departament i el suport per part de l'equip directiu. L'única valoració que se situa per davall de la mitjana (3 en una escala de 1 a 5) és la que manifesten respecte a la política educativa que es du a terme en la nostra comunitat.

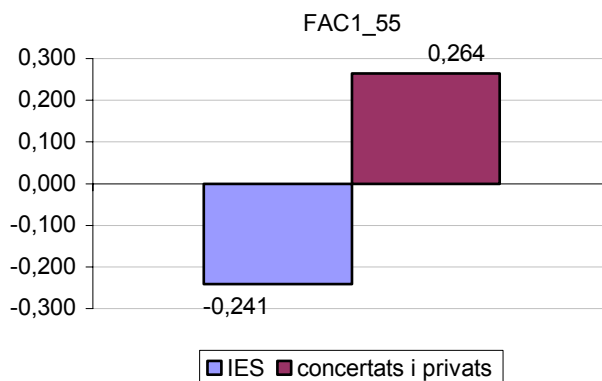
Taula 5.95. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor 1, pregunta 55.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Política educativa	104	2,3	0,9	55	2,2	0,8	49	2,5	1,0
Centre	104	3,4	0,8	55	3,4	0,8	49	3,5	0,9
Feina	104	3,6	0,8	55	3,5	0,7	49	3,8	0,9
Relació membres DO	97	3,9	0,8	54	3,8	1,0	43	4,1	0,7
Col·laboració professorat	104	3,2	0,7	55	3,2	0,6	49	3,3	0,7
Relacions professorat	104	3,6	0,7	55	3,5	0,7	49	3,7	0,6
Suport equip directiu	103	3,5	1,0	55	3,3	1,0	48	3,6	1,0

** Diferències estadísticament significatives.

Les valoracions dels orientadors de centres concertats i privats respecte a la satisfacció amb l'exercici de la professió, i amb les relacions amb el professorat superen en termes globals als d'IES.

Gràfic 5.29. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



El factor 2: Satisfacció amb les condicions laborals.

En aquest factor, s’han ajuntat els ítems que mostren la satisfacció dels orientadors amb el sou i el seu horari o jornada laboral. Ambdós aspectes han rebut una valoració mitjana.

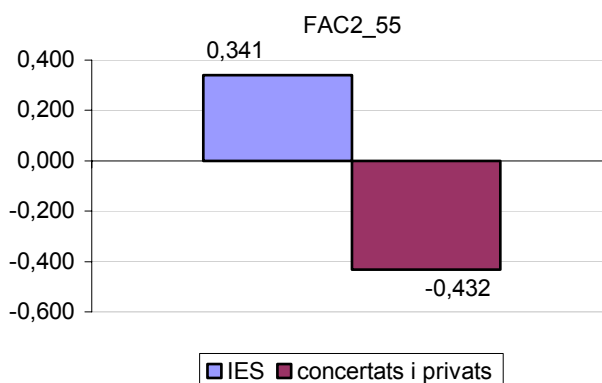
Taula 5.96. Mitjanes de les respostes als ítems agrupats en el factor.

	Total centres			IES			Concertats i privats		
	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.	n	Mitjana	Desv. típ.
Sou	104	3,0	0,9	55	3,3	0,8	49	2,7	0,8
Horari	104	3,4	0,9	55	3,6	0,7	49	3,1	1,1

** Diferències estadísticament significatives.

Les condicions laborals són per regla general millors en els IES que en els privats i així ho confirmen les puntuacions factorials mitjanes que recullen la percepció dels especialistes d’ambdós tipus de centres.

Gràfic 5.30. Puntuacions factorials mitjanes corresponents als IES i als centres concertats i privats.



La constatació de diferències entre orientadors de la pública i de la privada.

L'anàlisi efectuada mostra com es donen diferències estadísticament significatives, a un nivell de significació igual o inferior a 0,05, entre les mitjanes de les respostes corresponents a orientadors dels IES i a orientadors de centres concertats i privats, la qual cosa apunta que la percepció dels orientadors sobre com es desenvolupa la intervenció i orientació psicopedagògica, varia segons la titularitat dels centres.

Els orientadors de centres concertats i privats efectuen valoracions més altes respecte al funcionament intern; adequació del perfil professional; funcions relacionades amb l'avaluació psicopedagògica; l'atenció a l'alumnat amb dificultats i NEE; treball, atenció i orientació amb famílies; intervenció directa amb grups d'alumnes; treball i coordinació amb serveis externs; i, en general, en bona part de les valoracions que efectuen sobre la intervenció realitzada.

Per contra els orientadors dels IES, efectuen majors valoracions en els ítems referents a condicions laborals; a l'assessorament i col·laboració amb tutors; a l'elaboració del PAT; la coordinació de l'acció tutorial i de l'orientació acadèmica i professional, al disseny i intervenció en programes específics (PDC, PGS, PISE, PALIC), i al treball i la intervenció amb l'equip directiu.

Els orientadors de centres concertats i privats atribueixen els principals problemes per a la intervenció a la insuficiència de recursos humans i materials; mentre que els dels IES, els vinculen a la baixa coordinació, formació específica i excés de docència; a la indefinició del model d'actuació, i a l'excés de funcions i àmbits d'actuació.

Per millorar la intervenció els professionals de centres fan especial esment a la millora dels recursos humans i materials; mentre que els de centres públics proposen definir el model, delimitar funcions i àmbits d'actuació, i potenciar la coordinació interna i externa.

També es constata que en els centres concertats i privats, els orientadors es consideren més capacitats per al desenvolupament de la funció orientadora, expressen que els membres de la comunitat educativa tenen un major coneixement de les seves funcions i tasques, són més acceptats i se senten més assistits pels diferents òrgans interns del centre i membres de la comunitat educativa i, tot i treballar amb pitjors condicions laborals i amb menys recursos, es mostren més satisfets globalment amb l'exercici de la professió, i amb les relacions amb el professorat.

CAPÍTOL VI

LES VEUS DELS IMPLICATS: APROFUNDIR EN LES DADES QUANTITATIVES

Les declaracions dels participants en el grup de discussió es fusionen aquí amb una síntesi de la informació més rellevant que s'ha obtingut mitjançant el qüestionari amb la finalitat d'aportar una major comprensió i aprofundiment. Les dades descriptives i quantitatives troben així major concreció i s'aporten matisos que les complementen i enriqueixen.

El **funcionament intern del departaments d'orientació** és, en general, ben valorat en els qüestionaris. En conjunt, es respira un bon clima de treball i coordinació interna, les condicions laborals són considerades acceptables, com també el perfil professional i l'estabilitat dels seus membres.

D'aquesta manera ho expressaren alguns participants en els grups de discussió:

HP4-12M: ja fa 12 anys que vaig arribar al centre i tenim molt ben delimitades les funcions perquè és un equip estable des de fa anys.

DP1-10M: al nostre centre tenim un bon funcionament intern. Tenim hores de reunió amb els diferents programes per separat.

DP1-4E: jo abans he fet tres anys feina a l'EOEP i a l'institut estic encantada. Hi ha comunicació i "bon rotllo".

Ara bé, en el grup de discussió es desprèn que el temps de coordinació sovint els resulta insuficient, la qual cosa dificulta plantejar la feina conjunta de l'equip.

HP4-11M: el DO està integrat per 14 membres i dos orientadors perquè jo som el director. Una hora setmanal per a la coordinació ve molt justa, resulta insuficient si a més no es fan reunions per programes. En conjunt, però, valor el funcionament global del DO com a positiu.

Alguns opinen que les tasques dels seus membres no estan ben distribuïdes, i si les tasques comunes no són assumides per tot l'equip acaben recaient sobre l'orientador. Així ho apunten dues orientadores en els grups de discussió:

DP2-9M: és complicada la tasca de coordinació. Els dimecres a les 13 h. es fan totes les reunions i el cap del DO ha de ser a gairebé totes. Si no fos perquè existeixen hores de coordinació per programes fora d'aquest horari seria difícil consensuar actuacions a realitzar i valorar les dutes a terme. A més, tots els membres del departament han d'assumir fer coses que no figuren explícitament entre les seves funcions a la normativa, però si que hi figuren entre les que el Departament com a òrgan de coordinació didàctica té assignades i en teoria són de tots. Però això no tots ho volen reconèixer.

DP1-11M: el més difícil per a mi és coordinar el propi departament perquè els companys no sempre mostren interès per allò que no consideren de la seva competència. D'altra banda, al nostre departament som 10 membres però 7 d'ells són interins i una hora per coordinar la tasca de tanta gent és insuficient, i més quan molts d'ells ni tan sols tenen prou experiència per assumir algunes de les funcions i tasques que els corresponen i, clar, així quasi tot recau sobre l'orientador.

Als centres concertats, la situació és bastant diferent. El nombre de membres és més reduït la qual cosa simplifica la coordinació.

DC4-11M: al meu centre no podem parlar d'un departament com a tal ja que sols hi som jo i una PT, i, encara que ens coordinem bastant bé entre nosaltres, ens ho hem de menjar tot.

DC1-7M: el meu contracte és sols de 8 hores com a orientadora, tot i que complet la jornada com a PT. El centre és petit i el professorat és estable i això millora la coordinació.

DC3-3Me: als concertats sols hi ha l'orientador, no existeix el departament i per tant la coordinació és més simple, sols ho has de fer amb el PT i els temes sobre els quals t'has de coordinar són més restringits.

Pel que fa a les **funcions i actuacions que pertoquen al departament i als seus membres**; les funcions que exigeixen major dedicació als membres del DO són aquelles que impliquen intervenció directa amb l'alumnat o amb les seves famílies (suport, avaluació psicopedagògica, informació acadèmica i professional...); mentre que les funcions que impliquen assessorar o col·laborar amb els departaments didàctics o equips educatius, en l'elaboració de plans i programes de centre, queden relegades a un lloc secundari.

Algunes aportacions dels grups de discussió van en aquesta línia:

DP1-11M: l'àmbit de suport i atenció als alumnes amb NEE o "de programes" sempre queda sobredimensionat sobre els altres perquè primer has d'atendre les urgències. Altres programes com el d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional, queden relegats a un lloc secundari, tot i que jo crec que són els que constitueixen el camp d'actuació més propi dels orientadors i són els que a mi personalment m'agraden més. Em sap greu no poder dedicar-los molt més temps.

DC3-2E: m'ha duit molta feina elaborar el programa de diversificació i preparar la tutoria dels professors (...) però, on dedic més temps és al programa d'integració (vaig a l'aula algunes hores a fer suport als alumnes amb NEE) i a fer diagnòstics.

DP2-1E: on més temps he perdut és a integració i també a tutoria i a diversificació. El que feim són moltes reunions i la gent està cansada de reunions.

Els orientadors han remarcat que el nombre de funcions i alguns àmbits i àrees d'intervenció que se'ls assignen són excessius i els desborden, per la qual cosa opinen que no poden dur a terme una atenció adequada; això obliga a prioritzar unes davant altres i de vegades fins i tot a improvisar respostes.

HP2-12M: el DO cobreix les urgències i sempre queden moltes actuacions, que no vol dir que siguin poc importants, sense cobrir.

HP1-10Me: a més de les funcions explícites a la normativa, n'hi ha d'altres que s'espera de nosaltres que atenguem per part de la comunitat educativa, perquè responen a les seves expectatives del que hauria de fer l'orientador, com ara fer teràpia a joves conflictius, fer de psicòleg de la seguretat social (mira'l a veure que li passa), resoldre qualsevol mena de conflictes...

També hi ha qui considera que la resta dels membres del departament (àmbits, PT, AL, AD...) tenen les funcions més delimitades i el seu àmbit d'actuació més acotat. Com assenyala una orientadora d'un IES:

DP2-9M: les funcions i tasques estan delimitades per tothom menys per a l'orientador. A més hi ha ambigüitat en algunes (funcions) i no estan prou acotades. Així, totes les que es formulen com a "col·laborar amb..." acaben recaient sols en l'orientador que ha de fer de bomber i apagar focs.

Diferències en l'organització i funcionament en els diferents centres fan que es tracti d'una pràctica en la que es multipliquen les funcions i responsabilitats (suports, docència, guàrdies, reunions... se sumen a assessorar) i on l'esperança d'anar obrint nous espais conviu malament amb el desencís de comprovar el ritme lent del canvi. Això fa que els assessors tendeixen a sobrerresponsabilitzar-se d'accions que molt sovint, no estan baix el seu control o que sobrepassen les seves possibilitats d'intervenció.

HP1-13Me: la realitat desborda les possibilitats d'intervenció. No és tant un problema de funcions com de delimitació de responsabilitats, especialment de les funcions compartides amb el professorat.

Sánchez i García (2005) parlen d'hiperresponsabilització en el sentit que els assessors envaeixen (o substitueixen) el paper que fonamentalment correspon a l'assessorat. D'aquesta manera, per posar un exemple, els alumnes amb NEE passen a ser responsabilitat de l'orientador o dels membres del DO. Es manifesta en pensaments i declaracions del tipus: "si jo no faig res, ningú no ho fa i això no ho puc permetre" o "no puc consentir que els professors no li adaptin el currículum i per això jo faig les ACI i preparar fitxes per a l'alumne". Amb aquesta actitud l'orientador adopta un paper molt actiu, per sobre el que li correspon, però incompatible amb un plantejament de consulta col·laborativa.

Algunes declaracions dels participants en els grups de discussió confirmen aquesta idea:

DP1-11M: estic d'acord, no ens podem guiar per les funcions que se'ns assignen a la normativa. Les tasques marcades per la normativa són molt difuses i no ajuden a delimitar les responsabilitats dels seus membres ni el grau de col·laboració. No som *supermans* ni *superwomens*, ve just cobrir les urgències i sempre queden moltes actuacions, que no vol dir que siguin poc importants, sense cobrir. Hi ha tanta diversitat d'alumnes que no podem arribar a tot. Sovint detectam tard els problemes i és difícil corregir la situació. No trob col·laboració entre el professorat a l'hora d'atendre aquells alumnes amb dificultats que no estan "etiquetats". Els que tenen un diagnòstic o formen part d'un programa (integració, compensatòria o diversificació) reben la seva ACI i reben el suport del PT, però els altres estan desatesos i a mi això em fa patir.

DP2-1E: les funcions del DO són exagerades i excessives, és impossible fer tot el que en diu la normativa. Jo atenc primer les persones (demandes...) i després em fa falta sempre temps per fer els "papers" i la tasca burocràtica (butlletes, informes...). Tenc la sensació que tot ho deix a mitges. Tothom té clares i ben delimitades les seves tasques manco els del DO. D'altra banda caldria que els centres grans o on la feina sigui molt complexa (perquè hi ha alumnat més difícil o perquè hi ha molts programes...) es dotassin amb 2 orientadors i fixar una ratio orientador/alumnes més raonable.

DC3-2E: a la normativa, quan es defineixen les funcions de l'orientadora, per tot arreu, apareix el verb col·laborar però a l'hora de la veritat ho acaba fent tot l'orientadora.

HP4-11M: al meu centre també he d'atendre molts casos d'alumnat amb problemàtiques diverses i això em resta molt temps. Més que tutoria individual acabam fent teràpia individual, però la veritat és que si no ho feim nosaltres, ni el sistema de salut ni els serveis socials poden atendre aquestes necessitats i acaben

repercutint en el centre. Ja sé que hauríem de fugir del model de serveis i de teràpia i actuar per programes, assessorant als tutors... però si no tractam aquests casos, qui ho farà?, i pensar que no té repercussió en les classes, en la convivència i en l'aprenentatge és totalment fals. Tampoc no ens podem desentendre i dir això no em pertoca com fa sovint el professorat d'àrea.

A vegades, fins i tot són els equips directius o els professors els qui sembla que els empenyen cap aquesta direcció.

DC3-2E: jo atenc el que em diu la direcció del centre (ells filtren les demandes), faig el que em manen, tot i que no sé ben bé que em pertoca a mi i el que haurien d'assumir els tutors: atenc problemes de comportament, agressivitat, un intent de suïcidi, alumnes amb dificultats d'aprenentatge, suports...

Si analitzam les **actuacions** majoritàriament desenvolupades en els **programes** més atesos pel departament d'orientació (suport al procés d'ensenyament i aprenentatge; adaptacions curriculars per a alumnat amb NEE; atenció individual a l'alumnat i a les seves famílies; acció tutorial i orientació acadèmica i professional), s'observa que actuacions com: avaluacions psicopedagògiques, suport i reforç a alumnat amb NEE, dificultats d'aprenentatge, atenció individual dels alumnes, informació als alumnes i a les seves famílies sobre sortides acadèmiques i professionals, intervenció directa en programes específics (diversificació, compensatòria, immigrants...), entrevistes amb les famílies..., són les que els ocupen la major part de la jornada.

Alguns ho expressaren així:

DP1-10M: els programes que m'ocupen més temps són el de suport a l'alumnat amb NEE (organització i coordinació amb les àrees), el programa de compensació educativa i el programa de millora de la convivència (alumnes amb problemes de conducta), atenció a alumnes amb trastorns emocionals o, provinents, cada vegada més, de famílies desestructurades.

HP4-11M: els programes de compensatòria (treball amb alumnes i amb famílies), suport i programes específics (diversificació, PIE...) però també al PAT i a l'orientació acadèmica i professional.

HP1-12Me: estic d'acord amb els companys que el suport, ACI i atenció a alumnes de diversificació i compensatòria ens ocupen molt de temps però també és veritat que els tutors ara han assumit certes tasques que fa 10 anys havíem d'atendre exclusivament nosaltres; per exemple, ens descarreguen de tasques tutorial i d'orientació acadèmica i professional.

Els plans d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional s'han consolidat encara que la forma de plantejar la intervenció no sempre sigui l'adequada ni es trobi la col·laboració necessària de tutors i professorat. El treball amb alumnes amb necessitats educatives especials i els anomenats "de programa" (diversificació, compensatòria...) segueix consumint la major part del temps del departament, la qual cosa fa que la intervenció prengui un biaix clínic, des del meu punt de vista preocupant, que no garanteix la necessària i imprescindible col·laboració del professorat d'àrea per avançar cap a l'adopció d'un model escolar compromès amb l'atenció a la diversitat, com un dels eixos bàsics de la intervenció educativa.

D'aquesta manera ho expressa Martín (2005,65):

L'àmbit que segueix sense abordar-se en profunditat és el suport als processos d'ensenyament i aprenentatge, precisament aquell que suposa ajudar a que els centres vagin transformant la seva forma d'ensenyar i d'acord amb les necessitats socials que han canviat radicalment (...) Per a mi, aquest és l'autèntic repte; que l'assessorament psicopedagògic surti dels programes "marginals" del sistema i actuï sobre el "nucli dur" dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En la mateixa línia es manifesta una orientadora en el grup de discussió realitzat a Menorca.

DP1-11Me: (les funcions) sobrepassen les nostres possibilitats, estam saturats. El professorat no s'ha implicat prou amb l'atenció a la diversitat i quasi tot recau sobre els membres del DO. Si el professorat no s'implica en centres amb tant d'alumnat, modificant les formes d'ensenyar i adoptant una metodologia que promogui l'atenció a la diversitat, els membres del DO sols poden ocupar-se del diagnosticats com a NEE i dels que cursen programes específics. Així, deixam de costat molts alumnes amb dificultats d'aprenentatge que queden sense atendre i no en parlem d'adoptar mesures preventives, és impossible si el professorat no assumeix més responsabilitats en l'atenció a la diversitat.

D'altra banda, la major dedicació de l'orientador a aquestes funcions es correspon amb les **demandes que arriben amb major freqüència als departaments d'orientació** per part del professorat del centre, les quals es relacionen amb l'orientació davant problemes d'indisciplina i convivència; amb l'atenció, mediació i/o intervenció amb famílies de l'alumnat a propòsit de situacions diverses; la realització d'avaluacions psicopedagògiques a l'alumnat; l'elaboració de materials i recursos per ésser treballats a tutoria o adaptacions per a alumnat amb dificultats; el suport directe a l'alumnat amb dificultats o amb NEE; l'orientació acadèmica i professional; com també, la

identificació i planificació d'actuacions de suport als alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge.

D'aquesta manera ho expressaren alguns participants en els grups de discussió:

DP1-10M: jo rep moltes demandes d'atenció individual, sobretot d'alumnes amb problemes emocionals i afectius, de famílies desestructurades, problemes conductuals i indisciplina, que no es poden resoldre amb una hora setmanal de tutoria grupal i exigeixen tutories individuals. A final de curs sempre hi ha demandes d'avaluació psicopedagògica. També moltes demandes al primer cicle d'ESO, on s'acumulen molts de repetidors. Caldria millorar molt la transició de primària a secundària i reflexionar sobre la conveniència de la repetició sense més suports per aquests alumnes.

DP1-4E: les demandes més freqüents es refereixen a alumnes problemàtics o difícils: "aquest nin no fa res i molesta als altres, l'hauries de mirar". Si poden te l'endosen i se'l treuen de damunt.

DC3-3Me: nosaltres tenim bàsicament, a més de treure alumnes pel suport, demandes que jo anomen "d'apagafocs", calmar o guardar un alumne que molesta a l'aula, atendre una mare enfadada...

HP1-10Me: jo consider que s'han refinat molt les demandes. Ara, amb els fulls de demanda que molts fem servir, s'ho pensen dues vegades. Tot i així, rep poques demandes sobre metodologia, dinàmiques de classe, millora de la motivació perquè sovint els professors no reconeixen ser els causants de la desmotivació dels alumnes o de la seva falta d'interès; ells demanen que "mirem" els alumnes i decidir si han d'anar a un programa en el qual ells no s'hagin d'implicar. També he de fer molt de "psicòleg de seguretat social", els pares demanen un seguiment clínic directe sobre els alumnes.

La **forma prioritària d'intervenció** en els centres consisteix en la intervenció directa a l'alumnat. La col·laboració en el disseny i desenvolupament de programes amb altres instàncies o professorat del centre o la intervenció indirecta en forma de consulta, assessorament al professorat, són mitjanament contemplades a l'hora de plantejar la intervenció, mentre que la intervenció indirecta en forma de formació, capacitació del professorat i l'assessorament o suport centrat tant en continguts com en processos de treball s'utilitzen amb menor freqüència.

Malgrat tot, en els grups de discussió s'exposà que s'intenta, cada vegada més, que, després de proporcionar assessorament als tutors, aquests assumeixin actuacions que abans queien únicament sobre l'orientador.

Algunes manifestacions que apunten cap aquesta forma d'intervenció es presenten a continuació.

DP1-12E: davant una demanda jo procur sempre que la intervenció l'assumeixi el tutor després d'assessorar-lo, però si no el veig capaç també intervenc directament amb l'alumne.

DP1-10M: ara delego més que al principi. Abans ho feia tot jo però ara no puc perquè les demandes cada vegada són més nombroses. Procur canalitzar la major part a través dels tutors amb l'assessorament oportú, amb sessions de coordinació, la qual cosa he comprovat que ajuda a que ells cada vegada siguin més autònoms i es vegin més capaços d'atendre demandes que abans em derivaven.

DC4-11M: jo filtro i també intent que tot el que els tutors puguin atendre no m'ho passin a mi, però també reconec que gairebé no els puc assessorar perquè no tenim horari de coordinació i el suport als alumnes em roba molt de temps. Hem intentat també actuar amb les famílies però no s'aconsegueix gaire.

HC2-8M: poques vegades intervenc amb l'alumne directament, sol plantejar el treball en forma de consulta, assessorant als tutors o col·laborant amb ells per dur a terme les actuacions en les seves classes. És important que el professorat tengui clar les nostres funcions i que no ens derivin el que els pertoca a ells. Una cosa és demanar-te assessorament o ajuda i l'altra endossar-te tot el que els resulta incòmode. Ara pens que la nostra principal tasca ha de ser dinamitzar l'acció dels tutors, assessorar i establir xarxes...

Pel que fa als **àmbits d'intervenció**, els més freqüents són el treball i intervenció amb alumnat, tant en forma d'atenció directa a l'alumnat amb general, com l'atenció a alumnat amb NEE, i el treball i intervenció amb famílies; i els menys freqüents, el treball i coordinació amb els equips d'orientació i intervenció psicopedagògica del sector i amb els òrgans de coordinació didàctica del propi centre, encara que reconeixen una freqüència mitjana de treball i intervenció amb professorat i tutors, sobretot en reunions de coordinació de tutors, equips educatius i amb l'equip directiu.

Com diu una orientadora d'un IES de Mallorca:

DP2-9M: em costa molt aconseguir la col·laboració mínima del professorat, tot i que em pas molt de temps fent reunions del propi DO, amb tutors, equip directiu, CCP, diversificació. Les intervencions amb alumnat solen ser a propòsit de demandes de diagnòstic o de suport. En algunes ocasions són els alumnes que demanen parlar amb jo. Amb les famílies la intervenció és més complicada, cal implicar-les amb les activitats a casa, però sovint no col·laboren malgrat els hi

donis unes orientacions i a vegades hem de derivar-los als serveis socials o de salut mental.

Cal advertir, però, que el fet de recórrer a determinades **formes i àmbits d'intervenció** per part dels orientadors no sempre es correspon amb la importància que ells pensen que haurien de tenir.

Les majors discrepàncies entre el que es fa i el que pensen que haurien de fer es refereixen a les formes d'intervenció indirecta en forma de consulta, formació o assessorament al professorat i als òrgans de govern i de coordinació didàctica del centre, i en el desenvolupament de programes. Llevat de la intervenció directa amb alumnes (la majoritàriament utilitzada), els enquestats manifestaren la creença que en tots els àmbits restants la intervenció desenvolupada era insuficient, especialment l'adreçada al treball i coordinació tant amb el professorat, amb els òrgans de coordinació didàctica del centre i amb l'equip directiu, com també amb les famílies.

Això ocasiona que l'orientador es mogui entre les funcions prescrites a la normativa, entre les demandes que li arriben del professorat, i les pròpies expectatives sobre les funcions que ha de desenvolupar.

Així es va verbalitzar en els grups de discussió:

HP4-11M: hauríem de millorar la implicació del professorat. Gairebé la majoria de demandes s'hauria de canalitzar cap als tutors i el model de consulta hauria de ser el predominant, propiciant l'assessorament i la capacitat del professorat.

DP1-12E: intent que el tutor poc a poc s'impliqui, concretant la demanda en un full de derivació per després negociar el que ha de fer cadascú, però sovint assumesc "mirar" els alumnes perquè els tutors esperen una resposta immediata i cerquen ajuda, perquè pensen que nosaltres tenim els recursos i capacitat que a ells els falta.

Aquesta disjuntiva fa que alguns es qüestionin si poden anar més enllà de les actuacions correctives.

HP4-12M: en el meu centre també he d'atendre molts casos d'alumnat amb problemàtiques diverses i això em resta molt de temps. Més que tutoria individual acabem fent teràpia individual, però la veritat és que si no ho fem nosaltres el sistema de salut ni els serveis socials poden atendre aquestes necessitats i acaben repercutint en el centre.

DP3-3M: l'increment brutal de la diversitat de l'alumnat: immigrants, alumnes conflictius, poc motivats per l'estudi, etc. ha propiciat un augment de les demandes d'avaluació psicopedagògica i de suport als alumnes. Aquestes són tantes que gairebé no queda temps per a res més.

La falta de temps i la baixa freqüència de reunions que possibiliten la coordinació i la feina conjunta, són aspectes comuns amplament utilitzats per explicar les **dificultats en la coordinació i treball conjunt entre els diferents òrgans de gestió i coordinació didàctica del centre**, els orientadors estimen poc viable l'assessorament als diferents òrgans de coordinació didàctica del centre com la comissió de coordinació pedagògica (CCP) o els departaments didàctics ja que entenen que la CCP és un òrgan poc operatiu a través del qual és difícil arribar a consensuar acords; i els departaments didàctics mantenen una visió excessivament disciplinar, desentenent-se d'altres qüestions didàctiques i pedagògiques.

Precisament són la CCP, els departaments didàctics i els equips docents els òrgans de coordinació didàctica amb els quals els enquestats es mostren més insatisfets a l'hora de valorar la coordinació i la feina conjunta.

Són nombroses les al·lusions dels participants en els grups de discussió a la baixa col·laboració i implicació del professorat en tasques relacionades amb l'atenció a la diversitat i amb certes funcions tutorialis.

DP1-11M: no trob col·laboració entre el professorat a l'hora d'atendre aquells alumnes amb dificultats que no estan "etiquetats". Els que tenen un diagnòstic o formen part d'un programa (integració, compensatòria o diversificació) reben la seva ACI i reben el suport del PT, però els altres estan desatesos.

HC2-8M: el professorat vol que les PT facin el suport fora de l'aula i a mi em costa molt que canviïn la seva metodologia per poder atendre els alumnes amb NEE i amb dificultats d'aprenentatge.

HP4-11M: hauríem de millorar la implicació del professorat. S'hauria d'exigir una actitud oberta cap a la formació durant l'exercici professional i una major disposició cap al treball en equip. L'administració i els equips directius hi tenen molt a dir...

HP1-12Me: per poder implementar mesures preventives, des d'un enfocament més educatiu i no tant clínic, el primer que s'hauria de garantir és que el professorat es qüestionari les seves maneres d'ensenyar i aprengui que l'educació és una tasca col·lectiva que exigeix coordinació i unes fites comunes.

DP2-1E: en general els professors no vénen a demanar assessorament per col·laborar en actuacions que contribueixin a la millora de l'aprenentatge dels alumnes, de la seva conducta o motivació, sinó a “descarregar-se el mort”.

Sovint, la manca de col·laboració i assumpció de les seves responsabilitats en l'atenció a la diversitat s'associa a la formació inicial del professorat de secundària. En aquest sentit, varis membre dels grup de discussió opinen que per aconseguir fer viable la consulta col·laborativa primer s'hauria de modificar la formació inicial del professorat:

HP1-13Me: necessitam una revisió dràstica de la formació inicial i permanent del professorat. Del contrari la filosofia de la diversitat de què tant parlen els documents oficials, llibres i professors universitaris mai no arribarà a les aules.

HP4-12M: per aconseguir desenvolupar les funcions compartides que exigeixen coordinació i feina conjunta, cal que es replantegi totalment la formació inicial del professorat de secundària, tot i que reconec que el DO ha d'assumir l'assessorament i prestar suport al professorat.

HP4-11M: hauríem de millorar la implicació del professorat i s'hauria de repensar la formació inicial del professorat de secundària ja que el CAP no està proporcionant els complements de formació necessaris.

En la mateixa direcció s'expressen De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano (2005, 66):

(...)la dificultat, de posar en pràctica la relació col·laborativa entre l'orientador i els docents, que ja s'ha observat en altres investigacions (Arencibia i Guarro, 1999; Velaz de Medrano i altres, 2001; García, 2003; García, Rosales i Sánchez, 2003; Fernández, Fernández i Rodríguez, 2003). Els orientadors enquestats reconeixen que, tant per les expectatives dels docents, com per la dificultat que els suposa a ells mateixos establir una relació autènticament col·laborativa, els principis de credibilitat i reconeixement mutu, coresponsabilitat, reciprocitat, col·legialitat, participació i complementarietat no són encara, en la majoria dels centres, els que caracteritzen el treball entre el Departament d'Orientació i els docents.

També hi ha un sector que opina que poc a poc es millora aquesta actitud del professorat.

DP1-4E: qualsevol cosa que no va bé és del DO. Crec que poc a poc es van definint les nostres responsabilitats i tasques i el professorat poc a poc arriba a conèixer-les. Passen d'una concepció clínica i terapèutica a una més educativa però molt lentament. Enguany encara hi havia professors que desconeixien les nostres funcions i per això férem un tríptic informatiu i ens reunírem amb els

departaments per explicar el nostre pla d'actuació i les responsabilitats compartides.

DC4-11M: el que és important, però, és que el professorat et vegi disposat a mullar-te, i si et veuen a peu d'obra aleshores ells s'impliquen. Jo treball molt en l'àmbit del PAT i quasi no rep demandes individuals. Els suports es plantegen sempre dins l'aula amb la col·laboració dels professors.

DC1-7M: al meu centre em sent molt recolzada pel professorat ja que tot i que és un centre concertat tenim molts d'immigrants i alumnat d'una zona marginal i el professorat assumeix la diversitat i col·laboren en els desdoblaments...

DP1-12E: jo he vist que si hi ha una estabilitat de la plantilla i una continuïtat en el centre, després d'uns anys, les demandes cada cop esdevenen més refinades i la relació més definida i estructurada, els professors comprenen el que poden demanar, que han d'implicar-se i tenen més clars els criteris.

Amb l'equip directiu les dificultats per a la coordinació radiquen bàsicament en la no coincidència d'horaris i, en algunes ocasions, en discrepàncies sobre com enfocar la intervenció, en l'adopció de postures poc flexibles per part de la direcció o en el fet que sols es reuneixen per atendre situacions conflictives i les urgències.

Malgrat les dificultats, els participants en els grups de discussió expressen, quasi de manera unànime, que és imprescindible comptar amb el suport de l'equip directiu per poder dur endavant el pla d'actuació.

HC2-8M: a principi de curs elaboram un calendari d'actuacions i si convencem a la directora podem funcionar mínimament.

DP1-10M: independentment de què les funcions estiguin delimitades per BOE depèn molt de les prioritats marcades per l'equip directiu. Si existeix sintonia, millor perquè, si no és així, acabam tapant forats...

DP1-12E: sempre vas una mica a remolc amb la directiva, fan de filtre i has de comptar amb el seu suport, si accepten les teves propostes tot va millor. És imprescindible tenir la seva confiança i, si pot ser, anar a les seves reunions per fer propostes, opinar, etc. Jo hi vaig una hora setmanal i des que hi vaig tot ha millorat molt.

DP2-1E: cal millorar la coordinació amb el professorat i això ho ha d'impulsar i organitzar l'equip directiu.

DP1-11M: cal que els caps d'estudis estiguin assabentats de tot i que s'impliquin a l'hora d'intervenir amb el professorat perquè nosaltres no tenim cap autoritat per exigir res a ningú.

El major **grau de satisfacció** dels orientadors pel que fa a la **feina conjunta** es dona amb els tutors i amb les famílies dels alumnes. No obstant això, els orientadors atribueixen les principals dificultats per a la coordinació a la manca de temps de treball amb els tutors, a la poca disposició d'un ample sector del professorat a assumir certes funcions i tasques tutorial, la qual cosa justifiquen, en molts casos, pel fet que consideren que el professorat es veu desbordat per la feina. I en el cas de les famílies, atribueixen les dificultats, a més de la falta de temps, a que aquestes són poc accessibles, a que no col·laboren amb el centre, i a la insuficient comunicació que mantenen amb el professorat.

A continuació es recullen algunes manifestacions relacionades amb el que s'expressa en el paràgraf anterior.

DP2-9M: em costa molt aconseguir la col·laboració mínima del professorat, tot i que em pas molt de temps fent reunions.

HP2-12M: em deman com es poden consentir certes actituds com desentendre's de les obligacions que van més enllà de lo purament instructiu per part de la direcció dels centres i de la pròpia l'administració. La formació inicial i l'accés a la funció docent haurien de garantir que no accedís a la docència alguns perfils de llicenciats que no assumeixen els requeriments que avui exigeix aquesta feina.

HP1-12Me: els tutors ara han assumit certes tasques que fa 10 anys havíem d'atendre exclusivament nosaltres; per exemple, ens descarreguen de tasques tutorial i d'orientació acadèmica i professional.

DP2-9M: amb les famílies la intervenció és més complicada, cal implicar-les amb les activitats a casa, però sovint no col·laboren malgrat els hi donis unes orientacions (ni tan sols fer llegir uns minuts als dia als seus fills...) i a vegades hem de derivar-los als serveis externs (socials, de salut mental, etc.) per buscar ajuda fora del centre.

Les formes i àmbits d'intervenció que menys atenció reben per part de l'orientador paradoxalment són també aquelles que majors **demandes de formació** generen. Així, els enquestats expressaren la necessitat d'ampliar la seva capacitat en la funció assessora al centre i al seu professorat i en actuacions encaminades a dirigir-coordinar el departament d'orientació, programes, projectes, recursos i tècniques generats per l'OIP, i les persones implicades.

La majoria dels enquestats consideren que la **formació inicial** rebuda durant la carrera no els va capacitar de manera suficient per al desenvolupament de la professió, sobretot pel que fa a competències vinculades als continguts procedimentals o relatius al “saber fer” (planificació i organització, lideratge, competències comunicatives, treball en equip, anàlisi i valoració de processos i situacions específiques individuals i de grup, identificació i resolució de conflictes, recerca i gestió de la informació, elaboració de recursos i instruments psicopedagògics, creació, utilització i aplicació de recursos tecnològics); la qual cosa ha derivat en moltes **necessitats de formació**, sobretot les relacionades amb funcions que exigeixen planificar, dissenyar programes i projectes, formar, assessorar, dirigir i coordinar...

De la Fuente (2005, 2006) ho corrobora en un recent estudi sobre la construcció de les competències acadèmicoprofessionals per a l'assessorament educatiu a Andalusia:

Quan analitzam amb cura les llums i les ombres de la formació psicològica o psicopedagògica dels assessors educatius, després del seu pas per la universitat i per la seva pràctica professional, és fàcil poder comprovar l'existència d'una considerable desconexió entre la formació acadèmica rebuda i les demandes que la pràctica assessora requereix.

En molts casos aquestes necessitats de formació han trobat resposta en la **formació permanent**, ja que la valoració de la competència assolida durant aquesta etapa formativa supera de forma significativa la realitzada durant la formació de base, durant els seus estudis universitaris.

Un orientador de Menorca ho va expressar de la manera següent:

HP1-12Me: en les universitats no s'ensenyen estratègies per intervenir com es demana a la normativa. Bé, et diuen el que s'ha de fer però no s'ensenyen estratègies per avançar en aquesta direcció. Per tant cal dissenyar actuacions formatives adreçades a millorar el treball en equip, el disseny i programació de plans i programes, mediació, gestió de recursos... També s'ha de procurar que la formació sobre orientació la rebí tot el professorat perquè si la rep sols el del DO sembla que només és cosa seva i després ens queixam que el professorat no col·labora.

De forma semblant ho apunta Luque (2005, 239):

En la mesura que els requeriments del context són canviants i plantegen constantment nous reptes a la pràctica professional, l'orientador es troba immers en un procés permanent de revisió i millora, per la qual cosa necessita d'un repertori de capacitats que facilitin aquesta posada al dia tant en les seves

estratègies per al maneig de la relació interpersonal com en les seves estratègies per al desenvolupament eficaç de les tasques d'assessorament.

Tanmateix alguns opinen que la formació no s'ha d'enfocar com a cursos puntuals al col·lectiu d'orientadors sinó com a seminaris on es possibiliti l'intercanvi i rendibilitzar així la feina conjunta, o com a formació a equips per respondre a problemàtiques específiques del centre.

DP1-10M: no hi ha una oferta massa ampla de formació adreçada al col·lectiu d'orientadors. D'altra banda, cal enfocar la formació d'una altra manera, centrada en la problemàtica dels centres a través de la formació en centres i enfocada en grups de treball.

DP2-9M: no trob massa oportunitats de formació en detecció i intervenció amb alumnes amb dificultats d'aprenentatge i didàctica. També m'agradaria participar en seminaris d'orientació, intercanvis...

DC4-11M: hem de trobar punts en comú amb els tutors i l'administració hauria de garantir la formació de tots els professors en tasques tutorial i delimitar les funcions de cada un de forma més clara i concreta.

DP2-1E: jo vaig fer un curs de formació inicial adreçat a tots els membres del DO però no basta. No sé fins a quin punt pot deslligar-se la formació dels orientadors de la resta del professorat del centre.

Pel que fa a les **temàtiques sobre les que reclamen formació**, els enquestats apuntaren com a més urgents: estratègies de resolució de conflictes, millora de la disciplina i intervenció davant problemes de conducta; seminaris d'orientadors i treball en xarxa; organització del DO i de centres; atenció a la diversitat a l'aula; avaluació psicopedagògica, detecció i intervenció davant dificultats d'aprenentatge; treball en equip del professorat; i disseny, intervenció i avaluació de programes.

Aquests temes aparegueren de forma insistent en els grups de discussió:

DP1-11M: dinàmica de grups, problemàtica conductual, habilitats socials, diagnòstic i intervenció davant trastorns greus i emocionals, formació didàctica en diferents àrees per assessorar al professorat.

DP1-4E: a mi em falta formació amb alumnes de compensatòria, immigrants..., perquè és una problemàtica que cada dia va en augment. També formació en problemes de disciplina i de resolució de conflictes.

DP1-12E: a mi m'agradaria saber plantejar millor el treball en equip en el propi DO i amb el professorat, i també metodologies didàctiques i com atendre la diversitat. També estratègies de mediació de conflictes; ho volem proposar a l'escola com un grup de treball per formar-nos tots.

HP1-12Me: seminari d'orientadors, formació a distància, treball en xarxa, programació d'aula globalitzada, treball en equip, resolució de conflictes.

DC3-3Me: formació en TIC que capaciti per a la formació a distància i el treball en xarxa. Les TIC haurien d'alliberar-nos de moltes tasques burocràtiques, facilitar traspàs d'informació, intercanvi de documents, fòrums, xats, etc., però en realitat no s'està fent i l'administració no ho promou.

Entre els **problemes que afecten la intervenció orientadora**, el col·lectiu d'orientadors fa especial esment al nombre excessiu de funcions i alguns àmbits i àrees d'actuació, i a la indefinició i ambigüïtat del model d'actuació i de les demandes que li fan des de l'administració.

Les manifestacions següents apunten cap aquestes causes:

HP4-12M: quina cosa no hem fet? T'arriben les demandes més absurdes i a vegades et veus implicat en accions que mai t'hauries imaginat.

DP1-4E: les funcions de l'orientador no estan prou delimitades, tot és tan genèric i obert que mai no saps fins on arribar, on aturar-te... Per tot arreu es diu "col·laborar en...", "participar en...", però fins on...

DP1-12E: necessitam tenir-ho tot molt organitzat i establir prioritats pel que fa a les funcions i responsabilitats perquè està clar que si no ho fas així naufragues, i sobretot paciència, molta paciència perquè el canvi és molt lent.

D'altra banda, mentre que en els centres concertats i privats molts problemes s'associen a l'insuficient nombre de components del DO i a la insuficient dotació de mitjans i recursos, en els centres públics es deriven més de la manca de coordinació interna dins el departament i de la formació específica dels seus membres.

També va sorgir reiteradament en els grups de discussió aquesta problemàtica.

DC2-5Me: als concertats hi sol haver menys unitats que als IES i com el concert de l'orientador és de 2 hores per cada unitat d'ESO, el del PT depèn del nombre d'alumnes amb NEE escolaritzats al centre, quasi tothom està contractat a mitja jornada. Al meu centre, per exemple, som un orientador (8 hores), un PT a jornada completa i un AL a mitja jornada.

DC4-11M: caldria una ampliació dels perfils professionals que integren el DO: hi hauria d'haver pedagogos o psicopedagogos i psicòlegs. Els mestres tenen ràtios/alumne raonables però sols hi ha un orientador per a tot el centre, independentment de la seva problemàtica, i als centres concertats a més vinculats al nombre d'aules i/o alumnat amb NEE.

HP1-12Me: al meu centre la inestabilitat del professorat del DO dificulta molt perquè cada any has de començar de nou i es fa difícil la continuïtat de les actuacions perquè depèn molt de les persones que els han de desenvolupar i no tots tenen la mateixa predisposició ni formació.

DP1-4E: manca temps per a la coordinació horitzontal, és a dir, en el si dels equips educatius i d'aquests amb el professorat de suport.

HP2-12M: les reunions de coordinació són imprescindibles i si els tutors no responen hi ha poc a fer.

Com **actuacions encaminades a millorar la intervenció** remetent principalment a la potenciar la coordinació dins el propi DO i entre el DO i els òrgans de coordinació del centre; definir o precisar el model d'actuació i limitar les funcions del DO; promoure i garantir la formació específica i especialitzada dels membres del DO; i augmentar la dotació de mitjans i recursos.

Algunes afirmacions dels membres del grup de discussió apunten a les actuacions esmentades.

DP1-12E: acotar les funcions i delimitar responsabilitats i les dinàmiques de funcionament, millorar les relacions de comunicació i informació, etc.

DC3-2E: l'administració hauria de dotar els centres concertats de més recursos (no lligar-ho al nombre d'unitats de secundària com ara) i definir bé les funcions dels orientadors de la concertada.

DC3-3Me: als centres concertats està ben clar, orientador a jornada completa i, si l'administració vol que incorporem plans d'atenció a la diversitat i programes específics, que atenguem el mateix percentatge d'alumnes amb NEE i estrangers que als IES, és imprescindible equiparar els recursos i plantilles als que disposen els centres públics.

També es considera necessària l'estabilitat dels membres del DO i la coordinació entre orientadors de diferents centres.

DP1-11M: estabilitat de les plantilles, revisar l'adscripció del nombre d'orientadors a centres segons les seves necessitats del centre, ràtios orientador/alumnes equilibrades, i formació i coordinació entre orientadors de la zona en horari lectiu.

DP3-3M: és important l'estabilitat de l'orientador al centre i que aquest tingui el suport o recolzament de la direcció del centre. M'ha agradat assistir a un seminari d'orientadors per intercanviar informació i materials i donar-nos suport mutu i pens que l'administració educativa hauria de promocionar-ho per vèncer l'aïllament en el que treballam.

Una proposta al·ludeix a la necessitat de crear estructures de coordinació i suport als departaments d'orientació dels centres.

DP2-9M: hi ha molts recursos a l'abast però hi hauria d'haver algú que els aglutinés. L'administració hauria de convocar jornades anuals i crear un servei de suport als orientadors, que s'ocupi de la gestió de recursos, que canalitzi demandes col·lectives, elabori guies de recursos, recopili documentació, recursos i materials d'orientació, formació per a orientadors, manteniment d'una web sobre orientació amb *links*, recursos, novetats, foros...

Algú també reivindicà que fer efectiva l'autonomia dels centres pot ser la solució a molts dels problemes actuals.

HP1-13Me: jo pens que la clau radica en fer efectiva l'autonomia dels centres, la qual possibilitaria respondre a les necessitats pròpies amb els propis recursos. Els centres han de proporcionar respostes singulars i crear una cultura de centre que possibiliti una atenció més ajustada a les necessitats dels alumnes i de les seves famílies a partir dels recursos disponibles. Això implica poder prendre decisions respecte a l'adscripció del professorat, horaris, incentius al professorat, fórmules organitzatives, les quals estan molt prefixades per la normativa i deixen poc marge d'actuació. Clar que per això cal dotar de recursos de manera proporcional a les necessitats específiques i no com ara.

Una aportació va referir-se a la necessitat de revisar la normativa per tal d'adequar-la al context actual en què es desenvolupa l'educació i a les noves necessitats.

HP1-12Me: jo el que veig és que cada dos per tres canvien les lleis però no la normativa que regula l'actuació dels DO. De fet, el referent per emmarcar les funcions específiques i l'actuació dels EOEP i dels Departaments d'Orientació el trobam a les instruccions, de 30 de maig de 1996, de l'antiga Direcció General de Renovació Pedagògica del MEC. El cas és que la realitat social, educativa i

escolar ha canviat molt des que es va implantar la LOGSE; avui la feina als instituts és molt més complexa i difícil i no s'ha revisat ni la composició ni els recursos, ni les funcions o el model d'actuació de les estructures de suport als centres, ni molt manco la formació inicial del professorat després de tants d'anys. Sembla com si l'administració s'hagués desentès de nosaltres perquè ni tan sols promouen trobades ni activitats de formació pels membres del Departament i ho arreglen tot amb unes instruccions a principi de curs, on la major part de les demandes fan referència a escolarització d'alumnes amb NEE, de compensatòria, dictàmens i informes o butlletes d'estat.

Els **espais professionals** més factibles per a la inserció professional dels orientadors se situen en el camp de l'educació tant formal com no formal, encara que no descarten l'existència de possibilitats laborals en els camps sociocomunitari ni l'empresarial-laboral o la pràctica privada de la professió.

La percepció de la meitat dels orientadors enquestats és que no hi ha o que desconeixen les possibilitats de **promoció professional** i l'altra meitat les situa fora de l'espai professional de l'orientador (inspecció, direcció, CEP, universitat...).

De manera similar, sols la meitat dels enquestats admet estar afiliat a algun col·legi o associació d'orientadors i només una tercera part valoren la importància d'oportunitats de **participació i organització professional** sobre les quals vertebrar i promoure la professió.

Pel que fa al **reconeixement professional**, són els equips directius els que millor coneixen i accepten als orientadors, seguits del professorat, alumnat i famílies en proporcions semblants.

Sembla que després d'un període inicial d'inserció dels orientadors en els centres educatius, s'ha produït una adaptació mútua entre professorat i orientadors, que ha desembocat en un major reconeixement dels primers cap als segons.

En general, expressen que amb el temps van trobant major acceptació i reconeixement, i amb aquest complex panorama es mostren satisfets de manera global amb el desenvolupament de la seva professió.

DP1-12E: jo sí em sent acceptada i reconeguda perquè fa onze anys que som al centre i poc a poc he trobat el meu lloc, he tingut anys difícils però amb el temps m'ha permès guanyar-me la confiança dels companys i em veuen com una ajuda i un suport. Això és molt important. Quan començarem l'any 92 havíem de guanyar-nos al professorat, havies d'estirar el carro perquè ningú no s'enterava

(algú va dir que fèiem catequesis de la reforma i ens deien “Pakiestanis”), però ara molt professorat ja sap “pakiestamos” i a més la feina ara és molt més complexa (immigració, indisciplina, desmotivació, etc.) i recorren a nosaltres perquè sovint es veuen desbordats i necessiten ajuda i suport.

DP1-10Me: ajuda a analitzar la feina en un mig termini perquè si vols veure resultats immediats és bastant decebedor.

DP1-4E: no sempre em sent reconeguda, molts dies tenc una sensació d’ofec i percep que el professorat i la directiva no s’agobien tant. De tota manera potser la falta d’experiència i la veritat és que a mi la feina m’agrada molt.

CAPÍTOL VII

CONCLUSIONS

En aquest capítol s'incorporen algunes conclusions que es deriven de la pròpia recerca i s'infereixen dels capítols anteriors. A continuació, s'aporten algunes propostes que, al meu entendre, haurien de contribuir a millorar la situació actual, propostes que cerquen fer compatible el marc teòric presentat amb les possibilitats d'acció pràctica que han quedat reflectides en l'aproximació empírica, les quals són preses en consideració per fonamentar el plantejament de reorganització de l'orientació i intervenció psicopedagògica en la nostra comunitat autònoma, que es presenta en la tercera, i última, part d'aquesta tesi.

7.1. CONCLUSIONS DE L'ESTUDI I LIMITACIONS

Tot i tenint presents les limitacions d'aquesta investigació, pel fet d'haver-se cenyit a recollir la percepció d'un col·lectiu, els orientadors, sense aportar la d'altres agents del centre educatiu amb responsabilitats relacionades amb l'OIP com els equips directius, tutors i professorat, i la dels principals destinataris d'aquesta, els alumnes i famílies, les quals permetrien contrastar les dels especialistes; com també per basar-se únicament, en les declaracions d'aquest col·lectiu a través del qüestionari i els grups de discussió, desconsiderant l'anàlisi de documents, l'observació de sessions i d'altres formes d'avaluació tant interna com externa, podem arribar a les conclusions següents.

Pel que fa als mètodes utilitzats, la combinació dels enfocaments quantitatiu i qualitatiu ha permès assolir un nivell de coneixement sobre l'objecte d'estudi, difícilment aconseguible amb una única aproximació metodològica. Així, la gran quantitat d'informació aportada pels qüestionaris ha trobat aprofundiment comprensiu en els grups de discussió.

L'anàlisi estadística de dades -descriptiva i inferencial- s'ha realitzat sobre un total de 104 qüestionaris retornats (índex de resposta del 73%), mostra suficientment ampla com per aportar credibilitat a les conclusions de l'estudi a un nivell de confiança del 95%.

Amb relació al model d'orientació i intervenció que guia les pràctiques dels orientadors de les Illes Balears, es pot concloure que s'ha donat un avanç cap a un model d'intervenció per programes, encara que no sempre amb un caràcter preventiu. No obstant això les actuacions pròpies del model de *counseling*, tal com s'ha caracteritzat en el primer capítol, són les prioritàriament considerades i el model de consulta col·laborativa és contemplat com a poc viable per un gran nombre d'orientadors.

De les respostes als qüestionaris i de les aportacions dels orientadors en els grups de discussió s'extreu que són varies les causes que poden explicar aquesta situació:

Els problemes i reptes derivats de la inserció dels orientadors en l'estructura organitzativa i pedagògica dels centres d'educació secundària, la multiplicitat i diversitat de funcions i tasques assignades als departaments d'orientació i, més en concret, als seus components, juntament amb una formulació molt complexa i ambiciosa de les funcions que se'ls assignen en la normativa generada a partir de la LOGSE, han dificultat l'avanç cap un model més pròxim al defensat en la literatura professional sobre el tema i en la legislació educativa més recent.

La LOGSE va plantejar la necessitat de configurar un perfil professional de l'orientador que col·laboràs amb el professorat i assessoràs al centre en l'adopció de mesures preventives que tenien per objecte, en el marc del currículum, la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat. Es tractava de "col·laborar amb", més que intervenir "en" o "sobre". L'orientador havia de prestar assessorament als diferents òrgans de govern i de coordinació didàctica del centre per incorporar els plantejaments psicopedagògics que abanderava la reforma a la pràctica educativa, com ara els de comprensivitat i d'atenció a la diversitat i des d'un posicionament col·laboratiu entre iguals, havia de liderar els processos d'innovació i canvi que es consideraven necessaris en els centres d'educació secundària, intervenint per plans i programes comprensius emmarcats en el projectes educatiu i curricular de centre.

D'aquesta manera, el marcs de referència inicials dels orientadors (des de la teoria, normatives...) reclamen una cultura professional en els centres basada en la col·laboració, la coresponsabilització en les intervencions a dur a terme, la intervenció per plans i programes comprensius, i que estimuli els processos permanents d'innovació i millora. Però a mesura que aquests es topen amb la "realitat", independentment de l'experiència i dels estudis universitaris cursats, aquests marcs de referència els resulten menys creïbles o viables i tendeixen a assumir posicions més congruents amb la cultura educativa dels centres en el qual es treballa.

Els canvis que s'han anat produint en els altres entorns de desenvolupament han suposat alhora noves demandes per a la institució escolar, algunes de les quals la desborden clarament (Martín, 2005). El fet que les expectatives i les demandes de molts docents, alumnes, equips directius i famílies responen a un enfocament tradicional de l'orientació (que es correspon amb un model de *counseling*), sumat a la indefinició i ambigüitat de moltes de les seves funcions i tasques, la poca tradició de treball en equip, a la manca de formació necessària i de col·laboració per part del professorat de secundària i a la manca o insuficiència d'estructures de coordinació, provoca escepticisme en els orientadors cap a la viabilitat del canvi de model, amb la qual cosa es potencia el continuisme.

En aquest moment, em ve a la memòria una conversa que el primer any en l'institut com a orientador vaig mantenir amb un veterà catedràtic de matemàtiques que em va dir: “tu i jo parlarem d'aquí uns anys...”

Amb el temps s'han anat institucionalitzant plans i programes en els centres d'educació secundària com els d'acció tutorial, el d'orientació acadèmica i professional, el suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials o els programes específics (diversificació, compensatòria, integració lingüística i cultural, etc.) en el marc del Pla d'Orientació. Però per no haver-se delimitat de forma clara la participació dels diferents agents educatius, no s'ha aconseguit la necessària implicació i coresponsabilització del professorat, amb la qual cosa la responsabilitat de la seva execució ha recaigut de manera freqüent en els membres del DO o, en el pitjor dels casos, en el propi orientador.

Si bé no és una situació desitjable, es comprèn que per les causes apuntades, davant la saturació de funcions i tasques que s'encomanen als orientadors, l'ampla i heterogènia població que han d'atendre i el fet que les prioritats d'actuació sovint són complexes i confuses, els orientadors prioritzin aquelles intervencions que consideren més urgents i aquelles en les quals se senten més segurs i més reconeguts pel professorat en tant que responen a les seves demandes (diagnòstics, atenció individual a alumnes i a grups específics, etc.), descuidant-ne d'altres més encaminades a la prevenció, no per això menys importants.

Davant aquesta percepció apareix la hiperresponsabilització, un fenomen descrit per Sánchez i García (2005) molt utilitzat pels orientadors per explicar el manteniment del model tradicional. Segons aquest fenomen els assessors envaeixen (o substitueixen) el paper que fonamentalment correspon a l'assessorat. D'aquesta manera, per posar un exemple, els alumnes amb NEE passen a ser responsabilitat de l'orientador o dels membres del DO. Es manifesta en pensaments i declaracions del tipus: “si jo no faig res, ningú no ho fa i això no ho puc permetre” o “no puc consentir que els professors no li adaptin el currículum i per això jo faig les ACI i prepar fitxes per a l'alumne”. Amb aquesta actitud l'orientador adopta un paper molt actiu, per sobre del que li correspon, però, malauradament, incompatible amb un plantejament de consulta col·laborativa.

Al meu parer, és molt encertat el que apunta Repetto (2002, 96) quan es refereix als principals obstacles per instaurar un model més acord amb els referents teòrics actuals i amb la normativa promulgada a partir de la LOGSE:

La realitat és que, fins avui, els programes preventius romanen més com una promesa excitant que com una realitat plena (...), l'orientació preventiva ha de lluitar amb alguns obstacles per al seu desenvolupament, entre els quals destaquen els següents:

- Vivim en una societat centrada en els moments crítics que, en emfasitzar els problemes de l'aquí i ara, posposa l'orientació preventiva enfocada al futur.
- Els psicopedagogs no sempre reben amb calor els programes d'orientació preventiva ja que alguns se senten més gratificats en aplicar els programes correctivocuratius.
- De vegades l'orientació educativa preventiva amenaça els altres perquè pot comportar canvis en l'ambient o canvis socials.
- L'orientació educativa preventiva competeix amb altres enfocaments tradicionals per repartir-se els escassos recursos existents.

D'altra banda, les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat (diversificació curricular, programa d'integració, compensatòria, garantia social, d'intervenció socioeducativa, d'integració lingüística i cultural i altres que proliferen en els IES) semblen haver desplaçat les mesures ordinàries, més preventives i que requereixen la col·laboració dels docents. Aquesta idea és reafirmada per De la Oliva, Martín, Velaz de Medrano (2005, 67) quan apunten que "la intervenció psicopedagògica està contribuint a la millora de l'educació, però encara des de les actuacions marginals dels centres, resta donar el bot al nucli dur del quefer en l'aula i en el centre".

Una altra qüestió que s'està evidenciant en la recerca efectuada és l'existència de diferències en les percepcions d'orientadors segons la titularitat dels centres en els quals treballen. Tot i que no és l'objectiu d'aquest estudi, caldria plantejar-se quines són les causes que originen les diferències observades entre orientadors de centres públics i de centres concertats i privats.

En la meua opinió, una possible explicació d'aquestes diferències es pot trobar en l'extraordinari increment de la diversitat de l'alumnat que ha arribat als centres públics en aquests darrers anys. Això ha provocat l'atribució d'unes funcions i exigències als orientadors que han desbordat les possibilitats d'intervenció, però per al compliment d'aquestes funcions, no s'ha comptat amb la col·laboració del professorat ni amb un suport decidit de l'administració educativa.

En els centres privats, la situació és una altra; les funcions de l'orientador i dels professionals de suport, com també les demandes que els arriben del professorat es vinculen majoritàriament al suport de l'alumnat amb NEE i amb dificultats, en un model que podem considerar de tall clínic. El fet que les tasques estan més acotades i la relació amb el professorat més definida, repercuteixen en una sensació de major control per part dels orientadors, els quals experimenten una major satisfacció amb relació a la pròpia tasca orientadora.

De forma complementària, es volia determinar quins aspectes relacionats amb el desenvolupament professional poden estar incidint en la situació actual.

Tot i que algunes de les conclusions que s'apunten a continuació s'expressen amb major contundència en els grups de discussió que en els qüestionaris poden considerar-se representatives d'un bon sector dels orientadors de les illes.

Quan s'ha informat sobre el model d'intervenció predominant entre els orientadors de la nostra comunitat autònoma ja s'ha avançat quin és el grau de dedicació a les funcions prescrites en la normativa. Sembla evidenciar-se que les funcions que exigeixen major dedicació als membres del DO són aquelles que impliquen intervenció directa amb l'alumnat o amb les seves famílies (suport, avaluació psicopedagògica, informació acadèmica i professional...); no són aquelles que ells creuen que haurien de desenvolupar (aquelles que impliquen assessorar o col·laborar amb els departaments didàctics o equips educatius en l'elaboració de plans i programes de centre). No obstant això, les demandes que reben per part del professorat i dels centres els empenyen a prioritzar-ne unes enfront d'altres.

La indefinició del model d'actuació i l'excés de funcions i d'àmbits d'actuació, la percepció d'un insuficient nombre de components i d'una baixa dotació de recursos, sobretot en centres concertats i privats, com també el desajustament entre el que es fa i el que es creu que s'ha de fer, poden ser factors explicatius de malestar entre els professionals de l'orientació.

Així mateix, limitacions de la formació universitària dels titulats que poden aspirar a una plaça d'orientador, en bona mesura deslligada de la pràctica real, dificulten traslladar el model teòric a pràctiques eficaces o viables en contextos reals. La majoria dels enquestats consideren que la formació inicial rebuda durant la carrera no els va capacitar suficientment per al desenvolupament de la professió, i menys pel que fa a les competències vinculades als continguts procedimentals o relatius al "saber fer" (planificació i organització, lideratge, competències comunicatives, treball en equip, anàlisi i valoració de situacions i processos específics, identificació i resolució de conflictes, recerca i gestió de la informació, elaboració de recursos i instruments psicopedagògics...); tot plegat ha derivat en moltes necessitats de formació, sobretot les relacionades amb funcions que exigeixen planificar, dissenyar programes i projectes, formar, assessorar, dirigir i coordinar, que no sempre són satisfetes a través de la formació permanent.

Per un altre costat, la percepció de la meitat dels orientadors enquestats és que no hi ha o que desconeixen les possibilitats de promoció professional i l'altra meitat les situa fora de l'espai professional de l'orientador (inspecció, direcció, CEP, universitat...). De

manera similar, sols la meitat dels enquestats admet estar afiliat a algun col·legi o associació d'orientadors i només una tercera part li assignen molta importància a la seva existència.

Podem concloure que bastant sovint els orientadors perceben que les dificultats estan associades a una sobrecàrrega de treball, que pot obeir a una hiperresponsabilització, en un context en què troben poca col·laboració per part del professorat, no disposen de competències professionals necessàries, ni d'oportunitats de promoció professional, reben escàs suport o assistència de l'administració i no reben suficient reconeixement del professorat. Aquest ambient poc afavoridor de l'exercici d'un rol professional ben definit i acord amb les propostes dels models teòrics i amb les normatives vigents, facilita les atribucions causals externes de les dificultats de l'acció orientadora (Luque, 2005) i no propicia el canvi necessari cap a un model més conforme amb la concepció educativa actual de l'orientació.

Tot i així, hem d'admetre que són freqüents les declaracions per part dels participants més veterans en els grups de discussió opinant que després d'un període inicial d'inserció dels orientadors en els centres educatius, s'ha produït una adaptació mútua entre professorat i orientadors, que ha desembocat en un major reconeixement dels primers cap els segons. En general, expressen que amb el temps van trobant major acceptació i reconeixement, i amb aquest complex panorama es mostren globalment satisfets amb el desenvolupament de la seva professió.

El que hauríem de continuar estudiant, però, és si això és conseqüència d'una adaptació mútua, pel fet que s'han aproximat les representacions de professorat i orientador com efecte de l'assessorament que aquest darrer presta al centre o l'efecte de l'adaptació dels segons als centres (o, si se'm permet dir-ho amb termes més col·loquials, d'una "domesticació") que imposa la cultura de centre als orientadors.

7.2. PROPOSTES DE MILLORA

En aquest apartat, s'apunten un seguit de propostes que, prenent com a referència les conclusions anteriors, tenen per objecte orientar la presa de decisions en diferents àmbits, de cara a millorar la situació actual.

En concret les propostes s'adrecen a l'administració educativa, institucions responsables de la formació inicial i permanent dels orientadors, centres educatius i associacions i col·legis professionals.

En l'àmbit de l'administració educativa

1. Necessitat d'avaluar l'orientació i la intervenció psicopedagògica

Encara no s'ha realitzat cap avaluació que permeti contrastar la pertinència del model d'intervenció, la seva eficàcia en l'assoliment dels seus objectius o l'eficiència en la utilització dels recursos de què es disposa.

L'única manera de donar compte de l'eficàcia de l'orientació i intervenció psicopedagògica és sotmetre-la a avaluació. D'aquí la necessitat de començar a estudiar i elaborar criteris i estàndards d'avaluació de programes, serveis o departaments i professionals de l'orientació.

Aquesta avaluació ha de ser per damunt de tot interna, fonamentalment autoavaluació, a més a més complementada per l'avaluació externa que la inspecció i l'administració educativa, puguin planificar.

Entre d'altres aspectes, l'avaluació ha de pressuposar una revisió conjunta del desenvolupament normatiu i pràctic de l'orientació, de la formació específica dels professionals, de les expectatives de la comunitat educativa i del seu grau d'implicació en les funcions i actuacions compartides, de les funcions que s'assignen als orientadors i altres membres del departament, de la capacitat de resposta dels propis orientadors des de la seva configuració organitzativa (externa i interna al centre educatiu), de les actuacions desenvolupades i de la disponibilitat i adequació de recursos humans i materials.

2. Necessitat de clarificar el model d'actuació

Si es vol instaurar un model preventiu i de desenvolupament, actuant per programes, contextualitzat i col·laborador, cal que l'administració defineixi amb major claredat el model d'actuació en la legislació educativa.

Per aconseguir que els centres afrontin processos d'innovació i canvi s'han de promoure models basats en la intervenció indirecta (en l'assessorament i capacitació del professorat) més que els que es fonamenten en la intervenció directa.

Per això és imprescindible crear espais on l'orientador pugui assessorar i col·laborar amb estructures de coordinació horitzontal (equips de professorat que treballen en un mateix nivell o curs, equips de tutors...) que complementin les tradicionals estructures verticals (departaments didàctics), més centrades en aspectes disciplinars.

En aquest sentit, la LOE estableix en l'article 130: "Correspon a les Administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i

potenciar els equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i el treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes”.

Per tant, es disposa d'una gran oportunitat per regular en els reglaments orgànics i en les instruccions d'organització i funcionament dels centres, estructures de coordinació i dinàmiques de relació i de treball que possibilitin instaurar i consolidar els canvis necessaris per avançar en aquesta direcció.

Això comporta, a més, acotar i definir amb major claredat les funcions, els àmbits i les àrees d'actuació dels integrants del departament d'orientació, com també delimitar les responsabilitats compartides amb el professorat i altres òrgans de govern i de coordinació didàctica pel que fa als diferents programes.

Vinculada a aquesta proposta està la que apareix a continuació.

3. Desenvolupament de normativa específica de caràcter autonòmic

Tal i com esmentava en línies anteriors, a l'article 130 de la LOE, s'estableix que correspon a les Administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació. Així, una vegada concretat el model, les finalitats i objectius que es pretenen, les funcions, el perfil dels membres del departament, l'organització i funcionament dels serveis d'orientació i dels centres, etc., es fa necessari arribar a un desenvolupament normatiu específic de caràcter autonòmic.

D'altra banda la normativa pròpia que es generi ha de contemplar l'especificitat del context on es desenvolupa la intervenció, descrit en el capítol III i no limitar-se, com s'ha fet fins ara, a adoptar la proposta del MEC.

4. Ampliar el nombre d'orientadors i assignar recursos humans i materials suficients

És necessari reforçar la composició dels departaments. A la consideració del tipus de centre i la seva titularitat s'han d'afegir, en determinar l'adscripció dels serveis d'orientació, altres criteris que tenen una incidència directa en el grau de complexitat, com és la grandària del centre i el nombre d'alumnes amb necessitats educatives que requereixen suport.

És palès que es precisa una assignació dels efectius personals més equilibrada, especialment en els centres concertats a través de la revisió dels concerts, però també en els centres públics ja que aquests compten amb un sol orientador independentment del nombre d'alumnat que escolaritzen (un orientador tant si es tracta d'un centre amb 300 alumnes com d'un amb 1.200, per posar un exemple).

Per altra part, l'arribada contínua d'alumnat estranger, l'augment de conflictivitat, els canvis en la situació social i familiar de l'alumnat, etc., reclamen en alguns centres, la incorporació de nous perfils professionals en els centres com els treballadors socials, mediadors socioculturals o educadors de carrer.

L'administració ha de garantir de manera decidida la funció orientadora, amb recursos materials i personals suficients.

5. Promoure el contacte i el treball col·laboratiu entre orientadors d'una mateixa zona

L'establiment d'un dia setmanal per a reunions d'orientadors externs i interns pot facilitar les seves tasques de coordinació conjunta.

Aquests encontres, sens dubte, poden ajudar a combatre la sensació d'aïllament i solitud que alguns orientadors experimenten en el desenvolupament del seu treball. Compartir coneixements i experiències amb altres col·legues enriqueix i rendibilitza la pròpia pràctica professional.

6. Coordinació tècnica d'àmbit autonòmic, funcions de coordinació i assessorament tècnic en els diferents nivells de l'orientació

Són necessàries estructures externes que proporcionin suport i assessorament tècnic als departaments d'orientació d'una mateixa zona i que alhora promoguin la col·laboració i intercanvi entre ells.

D'altra banda, es fa necessari establir mesures per a la coordinació entre els centres de primària, EOEP i els departaments d'orientació per assegurar la continuïtat en la transició de l'Educació Primària a la Secundària arbitrants mecanismes que apuntalin el traspàs i la continuïtat de l'OIP entre ambdues etapes.

7. Garantir l'articulació dels tres nivells d'orientació i intervenció psicopedagògica

A primària, atès que no existeixen unitats d'orientació, es dificulta la col·laboració entre els diferents nivells (sector, centre i aula), essent el professorat de suport, en la majoria dels casos, el nexa del centre amb els EOEP i, massa sovint, aquest professorat intervé en un grup molt reduït d'alumnes i en un àmbit que es limita a atendre les necessitats educatives especials i amb dificultats d'aprenentatge.

En els centres de secundària, els quals compten amb l'orientador en la plantilla de professorat, la col·laboració amb el nivell de sector és puntual i asistemàtica. En aquesta etapa, però, es facilita de forma substancial el nexa i la col·laboració amb els tutors.

D'aquesta manera, pot afirmar-se que el que en realitat existeix és un sistema d'orientació amb dos nivells diferenciats: en l'etapa d'educació infantil i primària compten amb el tutor i els EOEP, i a l'educació secundària amb el tutor i el departament d'orientació, la qual cosa no facilita el seguiment de l'alumnat ni la continuïtat de les actuacions orientadores adreçades a l'alumnat al llarg de la seva trajectòria formativa.

Per finançar l'articulació dels 3 nivells d'OIP, caldria dotar als centres d'educació infantil i primària d'unitats internes d'orientació i d'estructures externes de suport que garantissin el nexa entre aquestes unitats i els departaments d'orientació d'una mateixa zona.

8. Potenciar l'acció tutorial

L'acció tutorial és un dels nivells d'aplicació de l'orientació en un centre educatiu i constitueix un dels principals factors que possibiliten l'orientació de l'alumnat en general i la qualitat educativa d'un centre. El reconeixement de la importància de la funció tutorial ha d'anar acompanyat de mesures que permetin exercir-la.

Entre aquestes mesures cal contemplar aquelles que permetin compensar l'inexistència o insuficient formació inicial, sobre les tasques relacionades amb la funció tutorial (fonamentalment a secundària), temps per exercir-la (reducció horària per als tutors) i incentius per al seu desenvolupament.

En aquest sentit, consider que la LOE va ben encaminada quan assenyala en l'article 105 del capítol V sobre el reconeixement, suport i valoració del professorat, que entre les mesures adreçades al professorat de centres públics, les administracions educatives afavoriran:

- a) El reconeixement de la funció tutorial, mitjançant els oportuns incentius professionals i econòmics.
- b) El reconeixement de la labor del professorat, atenent a la dedicació especial al centre i a la implantació de plans que suposin innovació educativa per mitjà dels incentius econòmics i professionals corresponents.

9. Establir vies que possibilitin la promoció professional dels orientadors

La inexistència d'incentius professionals i vies per a la promoció professional dels professionals de l'orientació dins aquest àmbit professional són aspectes encara no resolts i que haurien de ser atesos a curt termini. És d'esperar que la convocatòria de les càtedres d'orientació i el futur estatut del professorat que es preveuen a la LOE

contribueixin a millorar aquest aspecte del desenvolupament professional dels orientadors i els equiparin als d'altres sectors de professorat dels IES.

En l'àmbit de les instàncies formatives: universitat i centres de formació del professorat.

1. Necessitat de consensuar i adequar la formació inicial i permanent al perfil professional establert per a l'orientador

El perfil professional de l'orientador no ha estat consensuat per l'administració educativa amb la universitat i no ha conduït a modificacions en els plans d'estudis de les llicenciatures que s'exigeixen per desenvolupar aquesta professió.

D'altra banda, la formació pràctica (crèdits pràctics i practicum) sovint es planteja desconsiderant el camp natural d'intervenció, en part pel desconeixement de la realitat educativa. Això exigeix que la institució escolar sigui objecte d'estudi en totes les seves dimensions: organitzatives, didàctiques, personals..., potenciant la formació amb estratègies de col·laboració, assessorament, dinamització i treball en equip com a eixos de l'activitat orientadora.

Per tant, és pertinent revisar o modificar els actuals plans de formació inicial de les llicenciatures que s'exigeixen per desenvolupar aquesta professió i la formació permanent per acomodar-los a la nova figura professional.

Així mateix, la formació permanent organitzada, en molts casos per suplir la inexistència o insuficiència de formació inicial, en forma de cursos puntuals, jornades i seminaris no capacita suficientment per al desenvolupament de l'ampli ventall de funcions i tasques que es demanen a l'orientador.

En els darrers anys l'oferta formativa dels centres de professorat s'ha limitat, freqüentment, a una formació inicial en forma de curs de 30 hores de durada adreçada al professorat que s'incorpora als departaments d'orientació, la qual ha resultat del tot insuficient si no s'acompanya d'una oferta més ampla en forma de seminaris permanents, jornades, congressos, etc.

El fet que les situacions educatives són complexes i canviants reclama igualment que les institucions bàsiques de formació permanent (centres de professors, institut de ciències de l'educació...) entrin en contacte amb la realitat actual dels centres, tot i que amb les necessàries connexions amb les institucions de formació inicial. Per això han de deixar de reproduir esquemes tradicionals de la formació universitària encara vigents (saturació de continguts teòrics, metodologies fonamentalment expositives, desconsideració dels contextos reals en els quals es desenvolupa la intervenció...).

Com apunta Rué (1994), si es vol propiciar una visió reflexiva de l'acció docent i psicopedagògica que reclama l'exercici professional, s'ha de tenir present que l'actual model de formació inicial i, en gran part, de la formació permanent, saturats de continguts teòrics, han de transformar-se de manera progressiva en un model centrat en la reflexió sobre la pràctica.

També és molt limitada l'oferta formativa que proporcionen altres instàncies amb responsabilitats formatives (col·legis professionals) que inclouen orientadors entre els seus col·legiats. Sovint -com succeeix al col·legi de psicòlegs- es tracta d'una oferta orientada al model clínic o terapèutic, contrària al model col·laboratiu i educatiu que es defensa en aquesta investigació.

Per últim, consider que cal aconseguir l'equilibri entre una oferta de formació oberta, de caràcter generalista i dissenys específics per als orientadors, segons el perfil i les condicions singulars del lloc de feina, amb possibilitats d'intercanvi i contrast d'experiències a través de jornades i comunicació d'experiències, seminaris permanents i grups de treball.

Per tant, cal revisar, i si de cas modificar, els actuals plans de formació inicial i permanent per acomodar-los a la nova figura professional. És d'esperar que la nova definició dels estudis universitaris que es produeix en el marc del procés de convergència europea, conegut com a tractat de Bolonya, contempli aquesta possibilitat.

2. Revisar la formació del professorat de secundària

Per avançar és imprescindible replantejar la formació inicial del professorat d'educació secundària, exigint-li una capacitació pedagògica i didàctica, a més de la purament disciplinària, com també arribar a un consens social i institucional sobre l'atenció a la diversitat i sobre els valors bàsics que han de guiar l'acció educativa. S'haurien d'acostar les concepcions que docents i orientadors mantenen respecte al que és ensenyar i aprendre i el que significa assessorar, doncs existeixen dificultats en la comunicació entre professors i assessors i les expectatives d'uns envers els altres no sempre són coincidents.

La formació inicial i permanent del professorat i la que es proporciona en els estudis universitaris que faculden per a l'exercici de l'orientació tenen la responsabilitat d'aproximar ambdues concepcions.

En aquest sentit, sembla que la LOE, al meu entendre, va per bon camí en regular en l'article 94 Capítol V sobre formació del professorat d'ESO i de batxillerat l'exigència de formació pedagògica i didàctica als futurs professors d'educació secundària: "Per impartir els ensenyaments d'educació secundària obligatòria i de batxillerat serà

necessari tenir el títol de Llicenciat, Enginyer o Arquitecte, o el títol de grau equivalent, a més de la formació pedagògica i didàctica de nivell de postgrau”.

Per altra banda, en l'article 102, referent a la formació permanent, s'estableixen també mesures que apunten en aquesta direcció:

1. La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels propis centres.
2. Els programes de formació permanent hauran de contemplar l'adequació dels coneixements i mètodes a l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots aquells aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització encaminats a millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres...

En l'àmbit del centre

1. Suport de l'equip directiu

En l'àmbit de centre ha d'existir un compromís de l'equip directiu per integrar les diferents funcions de caràcter orientador dins l'organització general del centre, responsabilitzar-se de la coordinació de l'orientació i donar suport al departament d'orientació.

D'altra banda, els equips directius han de garantir i promoure l'existència de condicions organitzatives que possibilitin el treball i coordinació dels diferents equips de professorat, i l'intercanvi i formació del professorat, en els quals el DO podrà desenvolupar la funció assessora que li és pròpia.

2. Plans d'actuació acordats conjuntament

És imprescindible arribar a un consens sobre criteris bàsics d'orientació i intervenció psicopedagògica entre els equips docents, implicant a tot el professorat en les tasques d'orientació i en les encaminades a l'atenció a la diversitat de l'alumnat. L'orientació i l'atenció a la diversitat de l'alumnat han de ser assumides pel conjunt del centre i no sols per uns professionals específics. En aquest context, el treball en equip és la via que fa possible la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge de tot l'alumnat.

El Projectes de centre –PEC, PCE- haurien d'incloure el marc general de planificació de l'orientació en el centre, destacant tres nivells d'actuació:

- els aspectes d'orientació comuns al professorat en general,
- els aspectes que corresponen a l'acció del tutor,

- aquells que requereixen una intervenció especialitzada.

3. Garantir i millorar la coordinació en el si del departament d'orientació i amb altres departaments didàctics, òrgans de coordinació i equips de professorat

La coordinació entre els membres del departament és imprescindible. Aquesta qüestió s'ha abordat de forma recurrent en aquesta tesi i apunta la necessitat de delimitar clarament en el si del departament d'orientació les responsabilitats i les competències dels seus membres.

En els centres han d'existir òrgans de coordinació i s'han de preveure moments per a la coordinació del departament d'orientació amb aquests (departaments didàctics, equips de professors, diferents òrgans dels centres) i amb l'equip directiu. Òrgans que promoguin la implicació dels diferents equips i òrgans en la presa de decisions a través de la planificació conjunta d'actuacions en els diferents plans i programes, el seguiment d'aquestes i l'avaluació de la intervenció efectuada.

4. Promoure la formació i innovació en els centres

Fomentar la participació del professorat en activitats de formació a centres i en experiències d'innovació per respondre les necessitats peculiars i específiques del centre, que contribueixin a la millora de la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En l'àmbit dels organismes i associacions professionals

1. Definir amb precisió el perfil professional de l'orientador

En l'actualitat, per accedir a una plaça d'orientador es requereix la titulació de psicologia, pedagogia o psicopedagogia. L'administració es limita a assenyalar un llistat de funcions que l'orientador ha de desenvolupar però sense concretar clarament el seu perfil ni el currículum de formació necessari.

És indispensable avançar en la definició de les competències professionals necessàries, de manera que les institucions formatives responsables, tant de la formació inicial com de la formació permanent, capacitin cap a la seva adquisició.

La recent creada associació d'orientadors i el Col·legi oficial de Pedagogia i Psicopedagogia de les Illes Balears, no han aportat encara cap estudi ni proposta encaminada a la identificació de les competències professionals de l'orientador, la qual cosa fa que les competències acadèmiques que proporciona la universitat no sempre siguin coincidents amb les competències professionals que es reclamen durant l'exercici de la professió.

2. *Fomentar l'associacionisme dels orientadors*

Les associacions d'orientadors proliferen en tot l'Estat Espanyol i recentment s'ha creat la Confederació d'organitzacions de psicopedagogia i orientació d'Espanya – COPOE- d'àmbit estatal, en la qual s'integra l'Associació d'orientadors i orientadores de les Illes Balears. Aquestes estructures són necessàries en tant que desenvolupen actuacions que contribueixen a vertebrar i promoure la professió, integrant en elles professionals amb distintes titulacions, tradicionalment vinculades a col·legis professionals amb pocs referents comuns.

7.3. FUTURES LÍNIES DE RECERCA

De les reflexions i necessitats apuntades en l'apartat anterior se'n deriven un ampli nombre de temes o línies d'investigació. Entre d'altres es poden considerar les següents:

- Dissenys avaluatius de l'OIP, tant dels serveis com dels programes que es desenvolupen en el centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària. Aquesta avaluació ha de contemplar, per una part, l'avaluació interna (dins dels centres educatius) i, per altra part, l'avaluació externa duta a terme per la inspecció educativa i/o altres estructures responsables de l'administració educativa.
- Estudis sobre la percepció de la funció orientadora i sobre la intervenció psicopedagògica per part dels diferents membres del departament d'orientació i per part de distints agents de la comunitat educativa (equips directius, professorat, famílies i alumnat i altre professorat del departament d'orientació). Aquests estudis permetran contrastar les percepcions d'aquests col·lectius amb les que es presenten en aquesta tesi i, per una altra banda, estudiar formes conjuntes de respondre a les noves necessitats i fer front al complex escenari que caracteritza l'orientació i intervenció psicopedagògica en el segle XXI.
- L'assessorament psicopedagògic en els processos d'ensenyament i aprenentatge: anàlisi de les concepcions sobre ensenyar i aprendre que mantenen professorat i orientadors, estratègies pel treball en equip, disseny de programes preventius i estratègies per atendre la diversitat de l'alumnat des del currículum ordinari, mesures específiques d'atenció a la diversitat, orientació i intervenció psicopedagògica davant les dificultats d'aprenentatge, etc.

- Identificació de les competències professionals de l'orientador, tant en l'àmbit acadèmic i conceptual -saber-, com en l'àmbit procedimental -saber fer- i en l'actitudinal -saber ser-.
- Estudis sobre la formació inicial i permanent dels orientadors i la seva repercussió en la construcció de les competències professionals requerides.
- Estudis sobre el desenvolupament professional de l'orientador. Definició de l'espai professional de l'orientador (perfil, funcions, condicions laborals i recursos), formació (inicial i permanent), participació, promoció, organització professional i consideració social de la professió.
- Estudis sobre l'orientació i assessorament en contextos d'educació no formal i en la universitat i sobre l'assessorament o intervenció adreçada a contextos específics: famílies en risc psicosocial, assessorament a equips i institucions educatives, etc.

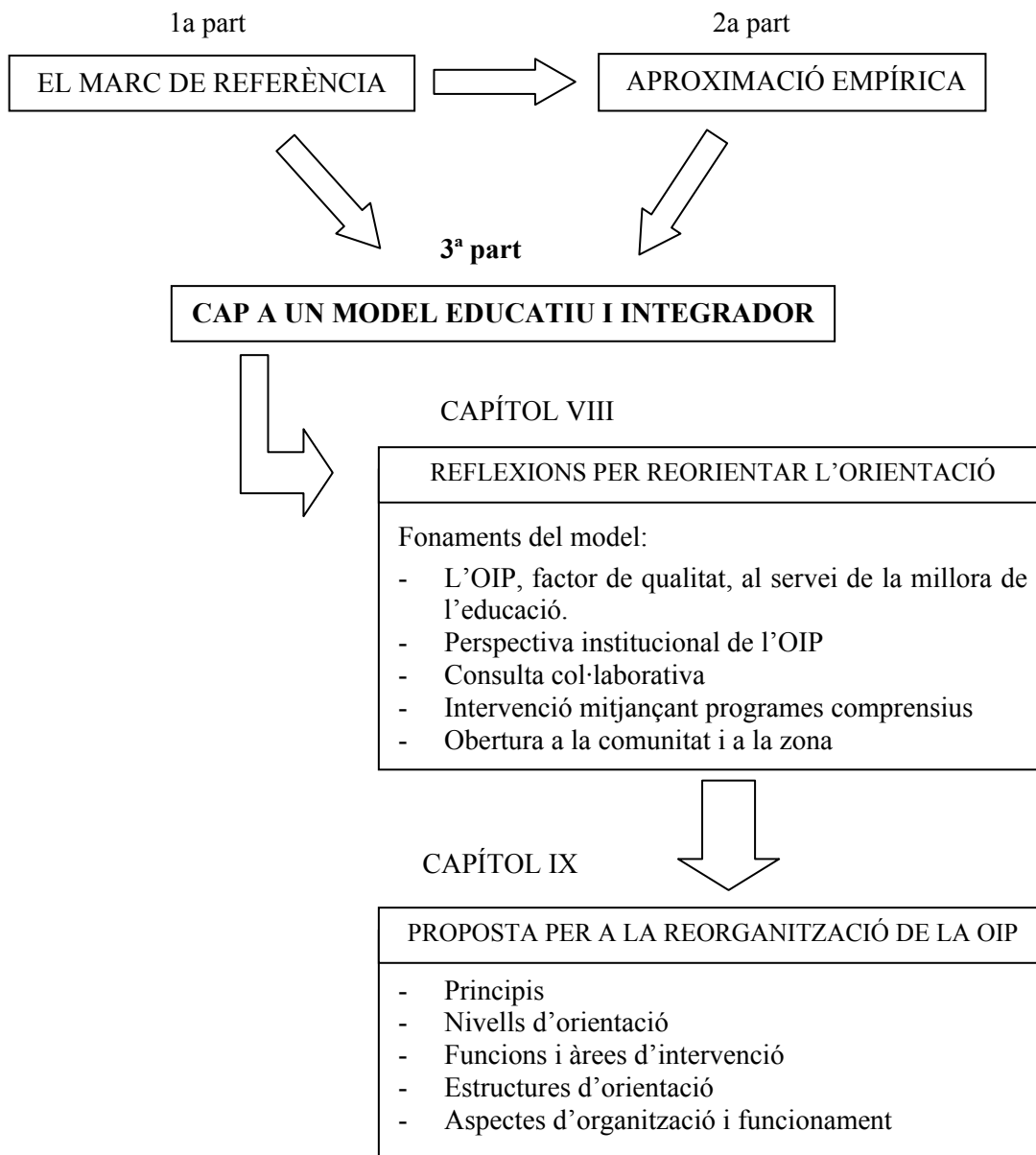
Evidentment, les possibles línies de recerca no s'esgoten en les apuntades aquí però són les que avui consider prioritàries i sobre les que, al meu parer, cal encetar accions de recerca.

TERCERA PART

CAP A UN MODEL EDUCATIU I INTEGRADOR

En els dos capítols que conformen aquesta darrera part convergeixen les troballes de les dues parts precedents. La proposta que es fa té per finalitat proporcionar els fonaments per a l'adopció d'un model educatiu i integrador d'OIP. Igualment es presenten les bases per a la reorganització de l'OIP en la nostra comunitat autònoma, en un moment que la recent aprovada LOE ens obre el camí a una regulació pròpia.

El mapa de continguts següent reflecteix l'estructura de la tercera i darrera part.



CAPÍTOL VIII

ALGUNES REFLEXIONS PER REORIENTAR L'ORIENTACIÓ

Arribats en aquest punt, intentaré fonamentar el model d'OIP que, al meu entendre, hauria de guiar les pràctiques dels professionals de l'orientació i intervenció psicopedagògica en un futur imminent.

8.1. L'OPCIÓ PER UN MODEL INTEGRADOR

Avui, si ens centram en la pràctica, es dilueixen les fronteres entre models, són vigents models que coexisteixen i conviuen en la pràctica, avançant cap a formes d'actuar que inclouen dins dels seus propis esquemes aportacions i elements de models diferents.

El compliment de les funcions que en l'actual context professional s'assignen als departaments d'orientació fa necessari recórrer a diferents tècniques i estratègies d'intervenció que no s'enquadren exclusivament en un dels models apuntats en la revisió teòrica.

Així, per exemple, la coordinació i col·laboració per part de l'orientador en l'elaboració dels documents institucionals de centre (com el plans d'acció tutorial, d'orientació acadèmica i professional, d'atenció a la diversitat, etc.) ens situa en el model de programes³², però alhora l'assessorament a les distintes instàncies del centre per a la seva elaboració ens emplaça també en el model de consulta.

Per exemple, en el cas del suport que es dona a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, aquest pot requerir actuacions que els professionals del departament d'orientació prestin de forma directa (l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat de la qual és responsable l'orientador o les actuacions de suport que realitzen diferents membres del departament), i/o l'actuació es concreta a través de l'assessorament (consulta) als distintes òrgans de coordinació didàctica del centre (a propòsit de l'elaboració del pla d'atenció a la diversitat en el si de la comissió de coordinació pedagògica) o al professorat (en proporcionar-li criteris, pautes per a l'elaboració de l'adaptació curricular individual, actuacions de formació, capacitació en estratègies, planificació de les actuacions a dur a terme, etc.).

Alguns exemples de models integradors són: el model psicopedagògic d'Álvarez i Bisquerra (1996b; 1998), el model constructivista d'OIP (enfocament educacional-constructiu) de Monereo i Solé (1996) o el model d'assessorament per accions integrades o ecològic de Fernández Sierra (1999).

³² Els plans es concreten mitjançant programes.

Alguns principis orientadors d'aquests models són:

- Prevenció sobre remei.
- Adopció d'un enfocament sistèmic.
- El centre educatiu és contemplat la unitat bàsica d'actuació, sense que això impliqui desconsiderar actuacions en l'àmbit de zona, a través de programes o accions comunes entre centres en els quals poden comptar amb altres assessoraments externs (CEP, inspecció, ICE...).
- Actuació principalment indirecta, centrada en processos més que en continguts, encara que això no impliqui descartar totalment actuacions directes.
- Actuacions basades en la col·laboració i en una clara delimitació de les responsabilitats dels distints implicats. Es consideren tots els elements organitzatius del centre.
- El rol de l'orientador és fonamentalment de dinamitzador, animador de la innovació i el canvi educatiu en la qual la col·laboració i els processos d'investigació-acció i de reflexió sobre la pràctica són essencials.
- La intervenció ha de promoure el disseny i desenvolupament de programes (o adaptació de programes sempre que s'ajustin a les necessitats i peculiaritats de cada centre).
- Es promouen accions encaminades a compartir experiències amb altres centres de la zona.

Per caracteritzar el model pot ser de molta utilitat la proposta de De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano (2005) que adapten la de Martín i Solé, (1990), Monereo i Solé, (1996), Solé (1997). Els diferents models d'intervenció poden situar-se en un continu entre dos pols, un de més proper al model educatiu i un de més proper al model clínic o terapèutic.

Taula 8.1. Anàlisi de models d'intervenció psicopedagògic -dimensions, subdimensions i indicadors- (De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano, 2005, 60-62).

		Pols més propers al model educatiu	Pols més allunyats del model educatiu
	Concepció del desenvolupament humà.	Mecanismes interpsicològics i intrapsicològics	Mecanismes sols intrapsicològics
Dimensió I	1. Finalitat de la intervenció psicopedagògica.	De desenvolupament i preventiva	Remeiera (terapèutica)
Subdimensions	1.1. Objectius de la intervenció i població a qui s'adreça.	Atenció a tots els alumnes, famílies i professors	Atenció a alumnat amb dificultats
	1.2. Organització de la intervenció.	Proactiva	Reactiva
Indicadors	1.2.1. Anàlisi de les necessitats de l'alumnat, del centre i del seu context.	Es du a terme	No és du a terme
	1.2.2. Grau d'elaboració dels plans i programes.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	1.2.3. Grau de coherència entre les activitats planificades i les activitats realitzades.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	1.2.4. Grau de planificació de les activitats realitzades.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
Dimensió II	2. Enfocament de la intervenció.	Sistèmic	Lineal causal
Subdimensió 2.1	2.1. Grau de coordinació i participació dels diferents agents educatius i orientadors.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
Indicadors	2.1.1. Grau de coordinació entre el DO i els tutors.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.2. Grau de coordinació entre el DO i l'equip directiu.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.3. Grau de coordinació entre els membres del DO.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.4. Grau de realització i coordinació en les juntes de professors.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.5. Grau de participació del DO en les juntes d'avaluació.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.6. Grau de coordinació entre el DO i els departaments didàctics.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.7. Grau de coordinació entre el centre i les famílies.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix
	2.1.8. Grau de coordinació del DO amb institucions externes.	Alt Mitjà-alt	Mitjà-baix Baix

Subdimensió 2.2	2.2. Direcció de la intervenció de l'orientador.	Indirecta	Directa
Indicadors	2.2.1. Percepció de l'orientador sobre les tasques que realitza.	Indirectes	Directes
	2.2.2. Classificació de les activitats del DO en indirectes i directes.	Indirectes	Directes
	2.2.3. Caracterització de les intervencions de l'orientador següents: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació psicopedagògica. ➤ Adaptacions curriculars. ➤ Compensació educativa. 	Indirectes	Directes
Subdimensió 2.3.	2.3. Relació de l'orientador (DO) amb altres professionals del centre.	Col·laborativa simètrica	Experta i asimètrica
	2.3.1. Percepció dels membres del DO.	Col·laborativa i simètrica	Expert i asimètrica
	2.3.2. Presa de decisions sobre els plans i programes d'OIP.	Col·legiada mitjançant les reunions de coordinació de tutors.	Unipersonals, duta a terme per l'orientador
	2.3.3. Implantació i evolució del DO.	En procés d'ajustament de les expectatives de la comunitat escolar	Desajustament d'expectatives

8.2. FONAMENTS PER A UN MODEL EDUCATIU I INTEGRADOR

Els fonaments en què es basa el model que es proposa es presenten a continuació:

- L'orientació com un factor de qualitat, al servei de la millora de l'aprenentatge i l'educació de tot l'alumnat en la seva diversitat.
- Perspectiva institucional.
- Consulta col·laborativa .
- Intervenció comprensiva mitjançant programes.
- Obertura a la comunitat i a la zona.

8.2.1. L'OIP COM UN FACTOR DE QUALITAT, AL SERVEI DE LA MILLORA DE L'APRENENTATGE I L'EDUCACIÓ DE TOT L'ALUMNAT

Un model educatiu d'OIP ha de dirigir els seus esforços cap a actuacions encaminades a la prevenció de les dificultats d'aprenentatge que els alumnes puguin trobar-se, millorant les condicions en les quals es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Amb aquest posicionament, la intervenció psicopedagògica té com a finalitat no sols ajudar als centres a resoldre problemes, sinó que a més procura millorar el seu funcionament, els recursos i la competència del professorat. Amb un objectiu comú: ajudar els alumnes en el seu creixement com a persones i en el desenvolupament de les seves capacitats a través de la relació d'ensenyament-aprenentatge que es crea a l'entorn escolar.

D'altra banda, com apunten Bauzà i Forteza (2001), qualsevol projecte d'assessorament que té com finalitat millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge es fonamenta en la coordinació i col·laboració, aspectes que constitueixen la base per promoure processos de canvi i innovació.

Així doncs, l'OIP ha d'adquirir la consideració de factor rellevant de la qualitat i millora de l'ensenyament, per garantir el major ajustament del sistema educatiu als alumnes i per desenvolupar al màxim les seves potencialitats i oportunitats.

8.2.2. LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE L'OIP

Un aspecte que defineix l'OIP en el model que es proposa és que l'àmbit d'actuació principal és la institució escolar. L'objectiu prioritari és el de col·laborar per a la millora del centre com a conjunt.

Plantejar l'OIP des d'una perspectiva institucional implica partir d'una visió del centre escolar que contempli tota la seva complexitat i tenir en compte uns determinats criteris a l'hora de seleccionar les demandes, fer propostes o decidir com planificam la intervenció.

Com assenyalen Huguet, Planas, Seguer i Viella (2000, 137):

Des d'una perspectiva institucional, la intervenció psicopedagògica posa l'accent no tant en l'àmbit d'intervenció sinó en la finalitat de la intervenció, té com a finalitat incidir en la "cultura" del centre, és a dir, en la seva manera de funcionar i en la seva peculiar visió del fenomen educatiu i del tractament de la diversitat (...) tenint presents el context d'intervenció i la configuració dels seus elements i subsistemes, procurant que qualsevol actuació s'emmarqui en la perspectiva de

promoure la comunicació, així com l'establiment de relacions que ajudin a compartir tant les dificultats com la presa de decisions per resoldre-les.

8.2.3. UN PROCÉS EMERGENT PER AL CANVI: LA COL·LABORACIÓ

Si compartim els plantejaments anteriors, la col·laboració entre els professionals implicats no només és la via que ens situa en el camí del canvi, sinó també la forma de treballar que permet prendre consciència de la complexitat de les situacions educatives, que requereixen solucions adaptades a les peculiaritats del context on tenen lloc.

El compromís amb el canvi i la millora de la qualitat de l'educació que el departament d'orientació assumeix, a través de la seva labor assessora, no està exempt d'obstacles i dificultats. Les causes poden ser degudes a la falta d'una cultura de treball conjunt entre professorat i psicopedagogs en els IES, la resistència a acceptar propostes de canvi del DO per part del professorat, el fet d'haver d'assessorar en tasques en les quals s'està directament implicat (elaboració del projecte curricular d'etapa, suports...) o la dificultat de mantenir distanciament i objectivitat davant divisions d'opinió per la implicació en el plànol de les relacions socioafectives.

Per a la consecució de les metes i objectius que es pretenen esdevé un requisit necessari assegurar dinàmiques relacionals adequades en els centres.

Com expressa, Solé (1998,74):

L'articulació d'una relació d'aquestes característiques requereix la voluntat i l'esforç de tots els implicats. Suposa certament un canvi en les representacions i en les expectatives que amb freqüència envolten les relacions de l'orientador i docents [...]. Per això la seva consecució no és automàtica, sinó més aviat fruit d'un procés de coneixement mutu i treball compartit.

Per definir la relació en un context de col·laboració resulta de gran utilitat prendre en consideració les orientacions de Bonals (1996):

- Establir relacions sobre la base d'un clima de confiança recíproca, acceptació de la crítica, l'actitud d'aprenentatge i el respecte de l'expressió lliure dels sentiments.
- Concretar una metodologia de treball sustentada en els aspectes següents: fixar un temps, planificar d'acord amb el temps, presa de decisions per consens, rols flexibles, el dissentiment com element enriquidor, seguiment d'acords, responsabilitat en el compliment de tasques...

- Els objectius que es pretenen han de ser factibles, vinculats a la pràctica, discutits i negociats, coherents amb els mitjans i recursos amb els quals es compta i expressats amb claredat.
- Possibilitar la participació i les aportacions de tots i elogiar el treball ben fet per insignificant que sembli.
- Prendre consciència de les actituds que afavoreixen la comunicació, com per exemple: expressar les idees de forma clara i coherent; explicar les opinions amb arguments; remarcar les idees principals; expressar propostes buscant l'acord de tot el grup; utilitzar un vocabulari senzill, precís i comprensible; reconèixer les aportacions positives i passar per alt les intrascendents o errònies; ser conscients dels prejudicis i intentar no ferir la sensibilitat d'uns altres.

Aquest fonament va lligat al rol i la relació professional de l'orientador amb el professorat en els processos d'assessorament.

En el model que s'apunta l'orientador ha de deixar de ser el tècnic que dictamina i prescriu les actuacions que s'han de realitzar i ha de procurar crear un context de col·laboració amb el professorat per compartir el significat i el sentit de les intervencions a desenvolupar. Això implica partir d'un coneixement negociat sobre les funcions de l'altre, des de la pròpia formació, explicitant la necessitat d'una cooperació real, deixant clars els límits i les responsabilitats de cadascun.

Monereo i Pozo (2005, 16) apunten que la interacció entre l'assessor i el professorat ha d'estar basada en la col·laboració i exigeix una relació igualitària i simètrica:

L'assessorament ha d'actuar per la via del convenciment i no de l'obligació, i per consegüent la seva autoritat ha de ser més moral que fàctica. En aquest sentit, si bé pot ser lícit que un assessor efectui tasques directives, ha de separar-se clarament aquesta funció de la pròpia tasca assessora, que haurà de considerar-se consultiva i en bona part opcional, encara que sobre aquest punt l'acord era menor, ja que algú opinava que l'assessor no pot adoptar sempre una actitud reactiva, de resposta a les demandes, sinó que també ha d'actuar per iniciativa pròpia, generant ell mateix les demandes, quan estimi que algun aspecte hauria de ser modificat [...]. La simetria en les relacions ha de referir-se a l'estatus, i als drets i obligacions; no obstant això, quan es tracti d'acordar alguna intervenció que formi part de l'àmbit competencial de l'assessor, la relació seria tan asimètrica com ho és entre qualsevol especialista (metge, advocat, arquitecte...) i els seus clients o usuaris.

Sembla haver-hi, per tant, un consens en què l'activitat d'assessorament educatiu ha de néixer d'una actitud de col·laboració, de construcció mútua d'aquesta pràctica entre assessor i assessorat (Monereo i Pozo, 2005); l'assessorament implica una vertadera

activitat de cooperació o treball conjunt entre uns assessors i altres en la definició i solució de problemes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, o amb un sentit més general amb l'educació.

Ara bé, encara que acceptem que l'assessorament implica col·laboració, també hem de reconèixer que l'assessor, per ser valorat, no sols ha de tenir actitud de col·laboració, ha de ser reconegut com expert i tenir autoritat (no com a sinònim de poder sinó com a capacitat d'influència i tenir credibilitat).

D'acord amb Solé (1989, 26): "Tot suport adquireix una dimensió assessora quan és capaç d'establir un espai en què, gràcies a l'acció conjunta i complementària dels professors i del professional que l'ofereix, s'opera un canvi qualitatiu en la representació d'una determinada situació i/o en la seva execució pràctica".

8.2.4. INTERVENCIÓ MITJANÇANT PROGRAMES COMPRENSIUS

Segons Bisquerra (1998), la tendència actual s'adreça cap als programes de tipus comprensiu, els quals inclouen les diverses àrees -carrera, aprenentatge, diversitat, prevenció, desenvolupament- en un tot interrelacionat.

En el model que es proposa, aquests programes apareixen integrats en un programa més general del centre (sistemes de programes integrats). Els diferents plans i programes d'OIP s'integren dins els projectes educatius i curriculars del centres i són responsabilitat de tot el professorat.

En el primer capítol, seguint a Montané i Martínez (1994, 80), es detallen les principals característiques de la intervenció per programes en un centre educatiu, que enllacen de ple amb el plantejament que aquí es defensa.

- a) Quant al rol de l'orientador, la intervenció per programes sorgeix de la seva total integració i col·laboració amb la institució educativa, partint de necessitats i competències de les quals sorgeixen les propostes d'intervenció. Això connecta amb el model de consulta: l'orientador actua com a consultor, assessor i formador de formadors.
- b) Pel que fa a la planificació, els programes persegueixen aconseguir els objectius educatius de centre o de l'aula, els quals es basen i entronquen, a la vegada, amb els plantejaments de la institució.
- c) Els recursos en la intervenció per programes són en realitat tots el del centre educatiu i del seu entorn immediat: el currículum, la metodologia, els equipaments, els distints professionals, etc.

- d) Els programes són processos d'acció integrats en major o menor grau en el currículum general ordinari o faciliten aquesta opció.
- e) Respecte a l'equip docent, un programa permet i afavoreix la cooperació, l'intercanvi i el treball en equip, com també la millora progressiva del mateix ja que aquest i cada un dels seus integrants coneixen i saben posar en pràctica els programes d'orientació.
- f) L'avaluació d'aquest tipus d'intervenció té una finalitat essencialment formativa, de millora contínua dels processos i productes educatius, per la qual cosa afavoreix el desenvolupament.
- g) El paper dels discents és actiu, en la major part dels casos aquests són coneixedors de les necessitats i de les potencialitats i dels beneficis que el seu desenvolupament comporta, per la qual cosa són part activa en el mateix.
- h) Intervenció bàsicament preventiva, grupal, proactiva i/o intervenció orientadora de desenvolupament.
- i) La institució és un element dinàmic en evolució; la intervenció per programes, a través del treball en equip i la reflexió sobre la pròpia pràctica, genera processos de reforma, canvi i innovació en la pròpia institució educativa.
- j) La col·laboració és fa possible en el moment en què els processos de diagnòstic, posada en pràctica i avaluació són clars, transparents i compartits per la comunitat educativa.

El currículum és el marc des del qual té sentit dissenyar els programes d'intervenció, el marc en què es concreten els objectius de l'acció educativa i orientadora, i per tant ha de constituir la referència fonamental en el disseny de programes.

8.2.5. OBERTURA A LA COMUNITAT I A LA ZONA

L'assessorament psicopedagògic implica necessàriament treballar amb altres professionals de diferents àmbits en un espai de coresponsabilitat amb la finalitat de contribuir a la consecució de millores per a la població escolar de la zona en la que es treballa.

La intervenció s'insereix en un context específic i s'ajuda de la xarxa de serveis i recursos dels quals disposa la comunitat. Transcendeix el centre educatiu i exigeix la col·laboració amb altres centres i serveis. Es tracta d'una intervenció global que

considera no sols els elements del sistema escolar sinó també altres sistemes amb els quals interactua.

L'àmbit d'actuació dels professionals de l'orientació ha d'ampliar-se prenent en consideració les variables socials, econòmiques i culturals en les quals es contextualitza l'actuació docent. L'ampliació de la seva actuació a la comunitat on es localitza el centre educatiu implica la necessitat de coordinació amb professionals especialitzats, tant en àmbits de la psicopedagogia com dels serveis socials i sanitaris.

CAPÍTOL IX

UNA PROPOSTA PER A LA REORGANITZACIÓ DE L'OIP A LES ILLES BALEARS

En aquesta proposta, el centre educatiu és el nucli fonamental de l'acció orientadora, per això cada centre ha d'arbitrar les mesures necessàries per garantir l'orientació adequada a tots els seus alumnes.

Malgrat tot, és evident que la reordenació i l'organització del Sistema d'Orientació ha de garantir l'acció sistemàtica i permanent en tots els centres educatius, possibilitant la continuïtat i coherència de les actuacions que es duen a terme. Cal doncs una intervenció en els centres sota una perspectiva global de zona educativa que es faci extensiva a tot l'alumnat, aollint, guiant, donant suport i realitzant el seguiment d'aquest des del seu ingrés en el sistema educatiu fins que acabi el seu recorregut formatiu.

9.1. PRINCIPIS

Des de l'estructura del sistema d'orientació s'ha de possibilitar i potenciar una intervenció que tenguí com a principis:

- Una intervenció preventiva, que pugui promoure i desenvolupar accions que contemplin tota la població escolar i que no es limiti a intervenir i compensar les dificultats ja existents.
- Una intervenció contínua, que es desenvolupa durant tota l'escolarització de l'alumne, encara que s'intensifiqui en determinats moments de transició i presa de decisions.
- Una intervenció sistemàtica, que ha de ser objecte de planificació, desenvolupament i avaluació en funció dels objectius propis de l'àmbit educatiu.
- Una intervenció funcional, que subordina la planificació i l'organització de les actuacions a les característiques i necessitats pròpies dels centres educatius
- Una intervenció flexible i adaptable a les característiques de cada cas, desenvolupant-se segons diferents nivells de concreció.
- Una intervenció respectuosa amb la diversitat, que consideri les necessitats educatives pròpies de l'alumnat, en funció de les seves diferències pel que fa a capacitats, motivacions, interessos i circumstàncies particulars.

- Una intervenció interdisciplinària i especialitzada, que aporti al professorat suport i assessorament tècnic per part d'especialistes en orientació i intervenció psicopedagògica i que faci confluïr l'experiència, la qualificació i la formació específica que cada perfil professional posseeix, per respondre a aquelles necessitats o per donar suport aquelles accions que ho requereixin.
- Una intervenció col·laborativa, en la qual el treball en equip coordini, optimitzi i doni coherència al desenvolupament d'un projecte comú de treball. L'orientació educativa és responsabilitat de tot el professorat, encara que les funcions i responsabilitats són distintes per als diferents perfils.
- Una intervenció que contribueixi a la dinamització pedagògica i a la innovació educativa.

9.2. NIVELLS D'ORIENTACIÓ

La proposta que es realitza parteix de la idea, amplament compartida, de la conveniència de garantir l'orientació en tres nivells: aula, centre i zona. En concret, es proposa una organització del Sistema d'Orientació sustentat en tres pilars: l'acció tutorial del professorat, les estructures internes d'orientació dels centres (Unitats i Departaments d'orientació) i les estructures externes de suport als centres educatius (Centres d'orientació i intervenció psicopedagògica i Equips específics d'orientació).

9.3. SOBRE LES FUNCIONS I ÀREES D'INTERVENCIÓ

Per delimitar i regular les funcions i composició d'aquestes unitats, tant internes com externes, com també les àrees d'intervenció, es recomana la creació d'una *Comissió Permanent d'Orientació i Intervenció psicopedagògica*, integrada fonamentalment per professionals i experts vinculats a l'orientació des dels àmbits administratiu i educatiu.

Al meu entendre, entre les cometes d'aquesta comissió haurien de figurar les següents:

- Establir la composició i les funcions específiques per a cada servei o departament i les comunes i compartides per diferents serveis, com també la vinculació i coordinació entre aquests.
- Proporcionar orientacions sobre aspectes d'organització i funcionament dels serveis i/o departaments.

- Proposar els criteris per a la planificació, seguiment i avaluació dels plans d'orientació de centre i de zona.
- Recomanar procediments per a l'avaluació dels plans.
- Seleccionar iniciatives i experiències, treballs, bibliografia, temes prioritaris de caràcter formatiu etc. i proposar la seva difusió i el seu desenvolupament.

D'altra banda, és important relacionar les funcions de cada perfil professional amb les diferents àrees d'intervenció que es proposin de cara a delimitar, clarament, les actuacions compartides per part del DO amb altres departaments i professorat i aquelles que són específiques dels seus membres.

Aquestes recomanacions constituïran un important referent en el moment de promulgar la normativa específica pròpia sobre orientació i intervenció psicopedagògica en la nostra comunitat.

9.4. ESTRUCTURES INTERNES D'ORIENTACIÓ

➤ Unitats d'orientació a l'educació infantil i primària

Com a novetat a l'organització i estructura actual es proposa la creació de noves estructures internes en els centres d'educació infantil i primària: les unitats d'orientació, en substitució dels actuals EOEP, el personal del qual podria ser readscrit a un o més centres o als equips específics.

Cal assegurar una major dedicació en aquests centres ja que, en el millor dels casos, un o dos dies a la setmana "de visita" no permet un treball d'assessorament psicopedagògic basat en un model preventiu i curricular, que requereix un treball col·laboratiu entre orientadors i professors.

D'altra banda, la incidència de la intervenció dels orientadors des d'estructures externes en la millora de la qualitat de l'ensenyament s'ha demostrat molt escassa si no contenen amb alguna estructura interna que doni suport i reforci les accions que des de l'exterior es promouen.

Una estructura interna d'orientació als centres d'Educació Infantil i Primària és un requisit necessari per a la posada en pràctica d'un model d'orientació de caràcter educatiu com el que es proposa.

En la seva composició es recomana que hi figuri, com a mínim, un orientador, que podria ser compartit amb un altre centre depenent de les característiques (grandària, trets de l'alumnat que escolaritza, complexitat de la tasca educativa, etc.), el cap d'estudis, el professorat de suport i els coordinadors de cicle.

➤ Departaments d'orientació a l'educació secundària

Sembla oportú mantenir els ja consolidats departaments d'orientació en els instituts d'educació secundària, incorporant algunes millores, com les apuntades en diferents apartats d'aquesta tesi.

Es pertinent contemplar la incorporació progressiva d'aquestes estructures en els centres concertats, tot i que la seva composició pugui variar en els diferents tipus de centres segons les característiques particulars.

9.5. ESTRUCTURES EXTERNES D'ORIENTACIÓ

Una vegada assegurades les unitats internes d'orientació en el centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària (unitats i departaments d'orientació), són necessàries estructures externes d'orientació que complementin i donin suport a les primeres.

➤ Els centres d'orientació i intervenció psicopedagògica – COIP-

Aquests centres, de composició multidisciplinar, estarien integrats per distints professionals com a òrgans responsables de la coordinació i dinamització de l'activitat orientadora desenvolupada per les unitats i departaments d'orientació, facilitant la relació i necessària coordinació entre ambdues estructures.

Sense pretensió d'establir les funcions d'aquests òrgans, les quals he recomanat siguin definides en el si d'una comissió específica, aquests centres haurien de coordinar i dinamitzar l'OIP segons les directrius que marqui la Conselleria d'Educació i Cultura, a través d'una planificació que abasti una zona o sector -pla d'orientació de zona-

En concret aquests òrgans haurien de promoure la coordinació entre les unitats d'orientació dels centres d'educació Infantil i Primària i els departaments d'orientació, impulsar la difusió i l'intercanvi d'experiències, i l'elaboració, desenvolupament i avaluació de materials, documents i programes d'orientació i intervenció psicopedagògica (per a la qual cosa es recomana la creació i manteniment d'un portal web d'orientació), proposar els plans de formació permanent en l'àmbit de l'Orientació i Atenció a la diversitat i col·laborar en el seu desenvolupament i avaluació.

Altres actuacions que podrien assumir, en col·laboració amb els serveis de la Conselleria d'Educació i Cultura, guarden relació amb la planificació educativa dels mitjans i recursos necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes, particularment en l'àrea de les necessitats educatives especials i de la compensació educativa, amb la realització d'estudis sobre situacions de risc de fracàs, absentisme i abandonament escolar. Així com en el disseny d'actuacions i programes de compensació educativa, juntament amb les unitats i departaments d'orientació, adreçats a la població escolar en situació de desavantatge associat a circumstàncies sociofamiliars, a l'alumnat pertanyent a minories ètniques i culturals, a immigrants, o altres casos que es determini.

➤ Equips específics de suport a les unitats i departaments d'orientació

Aquest equip, des de fa molts anys constituït en moltes comunitats autònomes, haurien de col·laborar amb les unitats i departaments d'orientació en la valoració, intervenció i assessorament especialitzat relatiu a l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a superdotació intel·lectual, autisme i trastorns generalitzats del desenvolupament, alteracions greus del comportament, discapacitat visual, auditiva o motora, etc.

Altres actuacions que poden assignar-se a aquests equips es refereixen a proporcionar materials i recursos didàctics específics adreçats a l'alumnat amb necessitats educatives especials que els requereixi, i establir línies de cooperació i de treball en comú entre els centres específics d'educació especial i els centres ordinaris, estudiant i possibilitant, si escau, sistemes d'escolarització mixta entre els uns i els altres.

Aquestes actuacions requereixen la coordinació amb professionals especialitzats, tant en àmbits de la psicopedagogia com dels serveis socials i sanitaris.

EL seu àmbit d'actuació seria coincident amb les zones o sectors que s'estableixin per als COIP.

9.6. ASPECTES D'ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT

➤ El Pla d'Orientació de cada centre

El primer nivell de planificació i programació de l'OIP se situa en els propis centres. Les unitats i departaments d'orientació serien els responsables de planificar, programar, dinamitzar i col·laborar en el seu desenvolupament i avaluar els corresponents plans d'orientació i acció tutorial.

El Pla d'orientació s'entén com l'instrument de planificació, desenvolupament i avaluació de l'acció tutorial, la intervenció psicopedagògica, l'assessorament als diferents membres de la comunitat educativa i la coordinació amb altres centres i institucions. Ha de recollir el pla de treball de les unitats i departaments d'orientació, les actuacions d'orientació educativa, psicopedagògica i professional que es desenvoluparan en el centre.

Aquests documents s'han d'incloure en el Pla de Centre i els resultats del seu seguiment i avaluació han de formar part de la Memòria de final de curs.

➤ El Pla d'Orientació de Zona

Tot i que en aquesta proposta les unitats bàsiques de planificació i desenvolupament de l'orientació són els centres educatius considerats individualment, existeixen una sèrie de necessitats que traspassen els límits de cada centre. Aquestes necessitats, comunes a tots o a diversos centres d'una mateixa zona, generen demandes a les quals és més eficaç i econòmic respondre des d'una perspectiva global de zona, planificant solucions a curt, mitjà i llarg termini, com també el seu seguiment amb una visió longitudinal i evolutiva a través dels diferents nivells i etapes escolars.

La resposta a les necessitats reals dels centres ha de partir precisament d'accions dissenyades de manera conjunta pels responsables de l'orientació i l'atenció educativa específica de la zona.

Després de l'anàlisi de necessitats, que resulti de l'estudi dels plans d'orientació i acció tutorial dels centres d'una mateixa zona, s'hauria de procedir a una prioritització d'objectius i a determinar unes línies d'actuació comunes per a l'abordatge de les necessitats o problemes compartits entre els diversos centres i per garantir que l'OIP sigui un procés de suport continu a l'alumnat durant tota la seva escolarització.

El pla ha d'establir les prioritats, criteris i directrius bàsiques a desenvolupar en els diferents nivells d'orientació i inclourà la coordinació entre etapes per assegurar la continuïtat i coherència de l'OIP dels alumnes, però especialment de l'alumnat amb necessitats educatives, i per facilitar la transició de l'alumnat d'una etapa a l'altra, com també les activitats de formació, innovació o investigació que siguin necessàries per millorar la intervenció en aquest àmbit de zona.

En el seu disseny i elaboració, seguiment i avaluació hi participarien els integrants dels COIP, les Unitats i els Departaments d'orientació d'una determinada zona, coordinats per l'òrgan de l'administració educativa que es determini i sota la supervisió del Servei d'Inspecció.

Les zones educatives a efectes d'organització i planificació de l'orientació s'haurien de delimitar tenint en compte la vinculació existent quant a l'escolarització entre els centres de primària i els de secundària. Una possibilitat pot ser establir una distribució d'acord amb les zones CEP, i una altra l'actualització de la sectorització dels actuals Equips d'Orientació Educativa, de manera que els recursos existents s'adaptin als canvis produïts en els últims anys i pugui donar-se una millor resposta a les necessitats reals dels centres educatius.

Per acabar, no em resta dir més que esperar que les conclusions que es deriven d'aquest estudi, com també les propostes que es realitzen, puguin ser d'utilitat a l'administració educativa, en un moment que la recentment aprovada LOE ens obri el camí a una regulació pròpia, i a les diferents instàncies responsables de la formació inicial i permanent, en l'àmbit de les seves competències, perquè entre tots es faci possible que l'OIP esdevengui, més enllà de les declaracions d'intencions, un factor que afavoreixi la qualitat i la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

REFERÈNCIES

- Adame, T., Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1998). Modelos teóricos. A R. Bisquerra (Coor.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 67-69). Barcelona: Praxis.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, L.E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- Álvarez González, M. (1991, Abril). Modelos y programas de intervención en Orientación. Comunicació presentada al *VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la reforma*, Albacete.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs Psicopedagógica.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1996a). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1996b). Modelos de intervención en Orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1998a). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (1998b). Los modelos en orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 55-65). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (2000). La consulta colaborativa. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 352/1-352/10). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. i Bisquerra, R. (Coors.) (1996-2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Angulo Rasco, J.F. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Universidad de Málaga-EAC.
- Asbury, J.E. (1995). Overview of focus group research. Special Issue: Issues & aplicaciones of focus groups. *Qualitative-Health-Research*, 5(4), 414-420.
- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (1997). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Actas VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Valencia: AEOP.

- Atkinson, D.R., Furlong, M.J. i Janoff, D.S. (1979). A four-component model for proactive accountability in school counseling. *School Counselor*, 26, 222-228
- Aubrey, C. (1990). An Overview of Consultation. A C. Aubrey (Ed.), *Consultancy on the United Kingdom: Its Role and Contribution to Educational Change* (pp. 3-11). London: Falmer Press.
- Babio, M. (1996). El asesor psicopedagógico en el departamento de orientación. A C. Monereo e I. Solé (Coors.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- Barrueco, A. (1990). Consideraciones históricas sobre la orientación escolar. *Revista de Educación*, 292, 335-350.
- Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- Bassedas, E., Bonals, J., Gener, M., Grau, R., Huguet, T., Lledó, R., Martí, P., Massegosa, A., Mateu, A., Planas, M., Sánchez, M., Sanlorien, P., Securún, R.M., Seguer, M., Vilana, R., Vilella, M. (2000). *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.
- Bauzá Sampol, A. (1997). La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo. A E. Martín i V. Tirado (Coors.), *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria* (pp. 13-31). Barcelona: ICE/Horsori.
- Bauzá Sampol, A. (1998). Plan de acción tutorial: una experiencia en secundaria. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 453-454/28). Barcelona: Praxis.
- Bauzá Sampol, A. i Forteza Forteza, D. (2002). Repensar el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad. A R. Bisquerra (Coor.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 101-144). Barcelona: CISS-Praxis.
- Bertrand, J.T. i altres (1992). Techniques for Analyzing Focus Group Data. *Evaluation Review*; 16(2), 189-209.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coor.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blake, R.R. i Mouton, J.S. (1976). *Consultation*. Reading Mass: Adisson-Wesley.
- Blocher, D.H. (1966). *Developmental Counseling*. Nueva York: The Ronald Press Company.
- Blocher, D.H. i Bigss, D.A. (1986). *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Borders, L.D. i Drury, S.M. (1992). Comprehensive School Counseling Programs. *Journal of Counselling & Development*, 70, 487-498.

- British Association of Counseling (1992). *Invitation to Membership*. Rugby: Autor.
- Brown, D. i Sreblaus, D.J. (1988). *An Introduction to the Counseling Profession*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Brown, D., Pryzwansky, W.B. i Schulte, A.C. (1995). *Psychological Consultation. Introduction to theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, J.H i Brown, C.S. (1981). *Consulting with Parents and Teachers*. Cranston: Carrol Press.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1981). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales, M. i Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. A J.M. Delgado i J. Gutiérrez (Coors), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.287-316). Madrid: Síntesis.
- Caplan, G. (1970). *The theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books.
- CIDE (2000). *El sistema Educativo Español 2000*. Madrid: Secretaria General Técnica, MEC.
- Cohen, M.C. i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla: Madrid.
- Conoley, J.C. i Conoley C.W. (1982). *School Consultation. A Guide to Practice and Training*. New York: Pergamon Press.
- Conyne, R.K. i Clack, R.J. (1975). The consultation intervention model: Directions for action. *Journal of College Student Personnel*, 16, 413-417
- De la Fuente, J. (2005). La construcción de las competencias académico profesionales para el asesoramiento educativo. A C. Monereo i J.I. Pozo. (Coors), *El asesoramiento de la práctica educativa a examen* (pp 205-220). Barcelona: Graó.
- De la Oliva, D. (2002). *Modelos de Intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundària: Identificación y Evaluación*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- De la Oliva, D., Martín, E. i Velaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. A C. Monereo i J.I. Pozo.(Coors), *El asesoramiento de la práctica educativa a examen* (pp 55-67). Barcelona: Graó.
- Dinkmeyer, D.C. i Carlson, J. (1976). *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Drapela, N.J. (1983). *The Counselor as Consultant and Supervisor*. Springfield II: Charles C. Thomas.
- Dustin, D. i Blocher, D. (1984). Theories and Models of Consultation. A S.D. Brown i R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Consulting Psychology* (pp. 436-445). New York: Whitley.

- Elliot, J. (1989). "Action-Research": Normas para la autoevaluación en los colegios. A J. Elliot, G. Barret, C. Hull, J. Sanger, M. Wood i L. Haynes (Comps.), *Investigación/acción en el aula* (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Erchul, W.P. i Martens, B.K. (1997). *School consultation*. New York: Plenum Press.
- Erchul, W.P. i Schulte, A.C. (1993). Gerald Caplan's Contributions to Professional Psychology: Conceptual Underpinnings. A W.P. Erchul (Ed.), *Consultation in Community, School and Organizational Practice: Gerald Caplan's Contributions to Professional Psychology* (pp. 3-40). Washington: Taylor & Francis.
- Escudero, J.M. (1982). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, J.M. i Moreno J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Conserjería de Educación y Cultura (Comunidad de Madrid).
- Fernández Sierra, J. (1995). La acción docente y psicopedagógica en secundaria desde las distintas opciones curriculares. A J. Fernández Sierra (Coor.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 43-65). Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1999). Orientación y acción psicopedagógica: de la terapia al asesoramiento ecológico. A J. Fernández Sierra (Coor.), *Acción psicopedagógica en Educación: reorientando la orientación* (pp. 19-41). Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. i Carrión Martínez, J.J. (1999). De orientadores a psicopedagogos: la formación de un nuevo profesional. A J. Fernández Sierra (Coor.), *Acción psicopedagógica en Educación: reorientando la orientación* (pp. 65-78). Málaga: Aljibe.
- Ferran Adanaz, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- Figgs, J. i Stoker, R. (1990). Mental Health Consultation in Education: Theory and Practice. A C. Aubrey (Ed.), *Consultancy on the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*. London: Falmer Press.
- Fossati Marza, R. i Benavent Ottra, J. (1996). El Departamento de Orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 55-77). Barcelona: Praxis.
- Fuqua, D.R. i Kurpius, D.J. (1993). Conceptual models of organizational consultation. *Journal of Counseling and Development*, 71, 607-618.
- Gairín, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. A A. Ferrández, J. Peiró i J.M. Puente (Coors.), *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-108). Madrid: Diagrama.
- García Gómez, R.J., Moreno, J.M. i Tórrego, J.C. (1991). La profesionalización de la intervención psicopedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa. *Bordón*, 43(2), 211-213.
- García Pérez, J.R., Rosales, J., Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 109-128.

- Gutkin, T.B. i Curtis, M.J. (1982). School-Based Consultation: Theory and Techniques. A C. Reynolds i T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp.769-828). New York: Wiley.
- Gysbers, N.C. i Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school Guidance program*. Alexandria V.A.: American Association for Counseling and Development.
- Hair, J.F. i altres (1995). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall: Londres.
- Hargraves, A. (1996). *Profesorado, cultura i postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hayes, J. i Hopson, B. (1982). *La orientación educativa vocacional en la enseñanza media*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Hernández Fernández, J. i Martínez Clarés, P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*.
http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm (15 de juny de 2003)
- Hernández Pina, F. i altres (1988). Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico. *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo* (pp. 173-187). Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Hernández, F. (1994). El asesor escolar. El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 72-73.
- Hernández, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, J. (1995). Expectativas y temores ante la Orientación y Tutoría en la Reforma. A R. Sanz Oro, F. Castellano Moreno i J.A. Delgado Sánchez (Eds.), *Tutoría y Orientación* (pp. 203-208). Barcelona: Cedecs Psicopedagógica.
- Hugon, M.A. i Seibel, C. (1988). Recherche-Action, formation: Quelles articulations? A A.M. Hugon i C. Seibel (Eds.), *Recherches impliquées. Recherches action: Le cas de l'éducation* (pp. 111-121). Bélgica: De Boeck Université.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- Huguet, T., Planas, M., Seguer, M. i Vilella, M. La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional. A E. Bassedas i altres (2000). *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.
- Idol, L. i Baran, S. (1992). Elementary school counselors and special educators consulting together: perils or opportunities to collaborate. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26 (3), 202-213.
- Illan Romeu, N. i Arnaiz Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. A N. Illán i P. Arnáiz (Coors), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-14). Málaga: Aljibe.
- Jiménez, R.A. (1997a). El modelo de *counseling*: la acción psicopedagógica directa e individualizada. El psicopedagogo como terapeuta. A R.A. Jiménez i R. Porras (Coors), *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad* (pp. 17-59). Málaga: Aljibe.

- Jiménez, R.A. (1997b). El modelo de consulta. El psicopedagogo como asesor. A R.A. Jiménez i R. Porras (Coors), *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad* (pp. 99-153). Málaga: Aljibe.
- Jiménez, R.A. (1997c). El modelo de programas. La acción psicopedagógica directa y grupal. El psicopedagogo como colaborador. A R.A. Jiménez i R. Porras (Coors), *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad* (pp. 63-97). Málaga: Aljibe.
- Jiménez, R.A i Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe
- Kahnweiler, V.M. (1979). The school counselor as consultant: A historical review. *Personal and Guidance Journal*, 57, 374-380.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kitzinger, J. (2000). Focus grup with users and providers of health care. A C. Pope i N. Mays (Eds). *Qualitative Research in Health Care*. Londres: BMJ Books. <http://www.bmj.com/qrhc/contents.html> (7 de maig de 2004).
- Krueger, R.A (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kurpius, D. (1978). Consultation: Theory and Process: An integration model. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 335-338.
- Lázaro, A.J., Asensi, J. i Gonzalo, M^a.L. (1982). El desarrollo de la orientación institucional en España. *Revista de Educación*, 270, 159-187.
- Lippit, G. i Lippit, D. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.
- Lippit, R. (1959). Dimensions of the Consultant's job. *The Journal of Social Issues*, 15, 5-13.
- Lombana, J.H. (1995). Guidance accountability: A new look at an old problem. *School Counselor*, 32, 340-346.
- López Franco, E. (Coor.) (1991). *Orientación y tutoría*. Madrid: CEVE.
- López García, J. (1990). *Estudio descriptivo legal de los estudios institucionalizados de orientación institucional en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Luque, A. (2005). ¿Impresindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. A C. Monereo. i J.I. Pozo, *El asesoramiento de la práctica educativa a examen* (pp. 221-240). Barcelona: Graó.
- Marchesi, Á. (1993). Intervención psicopedagógica en la escuela. A J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto i D. Vence (Coors.), *Intervención psicopedagógica* (pp. 383-399). Madrid: Pirámide.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. A *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.

- Martín, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y aprendizaje*, 87, 27-45.
- Martín, E. (2005). Asesoramiento psicopedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 62-64.
- Martín, E. i Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. A C. Coll, J. Palacios i Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- Martín, E. i Tirado, V. (1997). La orientación educativa: naturaleza y funciones. A E. Martín i V. Tirado (Coors), *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria* (pp. 13-31). Barcelona: ICE-Horsori.
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Pérez, M.P., Pecharromás, A., Martínez, P. i Cervi, J. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje? A C. Monereo i J.I. Pozo, (Coors), *El asesoramiento de la práctica educativa a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Maruny, L. i Curtó, L. (1989). La intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 11-15.
- McLeod, J. (1993). *An Introduction to Counseling*. Buckingham: Open University Press.
- MEC (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate*. Madrid: MEC.
- MEC (1989a). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.
- MEC (1989b). *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: MEC (Colección Documentos para la Reforma).
- MEC (1992a). *Orientación y tutoría (Primaria)*. Madrid: MEC.
- MEC (1992b). *Orientación y tutoría (ESO)*. Madrid: MEC.
- Merton, R.K. i Kendall, P.L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-553.
- Merton, R.K., Fiske, M. i Kendall, P.I. (1956). *The focused Interview*, N. York: Free Press.
- Monereo, C. (1998a). Models d'orientació i intervenció psicopedagògica. A C. Monereo (Coor.), *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
- Monereo, C. (Coor.) (1998b). *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (Coors) (2005). *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones críticas. A C. Monereo i I. Solé (Coors.), *El asesoramiento*

- psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- Montané, J. i Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- Moreno, F., Delgado, J.A. i Sanz, R. (1996a). Diseño de programas de orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 355-381). Barcelona: Praxis.
- Moreno, F. Delgado, J.A. i Sanz, R. (1996b). Evaluación de programas de orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 383-393). Barcelona: Praxis.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage (Qualitative Research Methods Series, 16).
- Morril, W.H. (1980). Program development. A U. Delworth, G.R. Hanson i Associates (Eds.), *Student Services: a Handbook for the Profesión*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, Inc.
- Morrill, W.H., Oeting, E.R. i Hurts, J.C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- Municio, P. (1991). Evaluación de programas en educación. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 43, 2-5.
- National Career Development Association N.C.D.A (1992). Career Counseling competencies. *The Career Development Quarterly*, 40, 378-386.
- Nieto, J.M. (1993). *El asesoramiento psicopedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia.
- Nieto, J.M. i Botias, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Osborne, E. (1990). Trabajando en la escuela como un sistema. *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 63-73.
- Paterson, C.H. (1974). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Pepinsky, H. i Pepinsky, P. (1954). *Counseling Theory and Practice*. Nueva York: The Ronald Press Company.
- Pérez i Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- Pérez Juste, R. (1992). *Evaluación de programas en orientación*. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AEOP.
- Pérez Serrano, M.G. (1990). La investigación-acción y la animación sociocultural. A A.R. Marín i M.G. Pérez Serrano (Coors.), *Investigación en animación sociocultural* (pp. 91-119). Madrid: UNED.
- Perez, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.

- Porras, R. (1997). Los condicionantes legislativos e institucionales de la acción psicopedagógica. A R.A. Jiménez i R. Porras (Coors.), *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad* (pp. 156-214). Málaga: Aljibe.
- Pryzwansky, W.B. (1977). Collaboration or Consultation: is there a difference? *Journal of Special Education*, 11, 179-182.
- Pryzwansky, W.B. i White, G.W. (1983). The influence of consultee characteristics on preferences for consultation approaches. *Professional Psychology*, 14, 457-461.
- Repetto Talavera, E., Rus Anega, V. i Puig Balaguer, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2002). *La orientación psicopedagógica, modelos y estrategias de interintervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 34-52). Barcelona: Praxis.
- Ritcher, J.M., Bottenberg, D.J. i Roberto, K.A. (1991). Focus group: Implications for program evaluation and health services. *Journal of Mental Health Administration*, 18(2), 148-153.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). *Intervención psicopedagógica y calidad de la educación*. <http://www.psicopedagogia-aragon.org/congreso.htm> (26 d'agost de 2003).
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. i Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1996). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). Modelos organizativos de orientación en España. A M. Álvarez i R. Bisquerra (Coors.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 28/1-28/22). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Romero, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (1974). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rué, J. (1994). Algunos interrogantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 8-11.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Santana, L.E. (1992). La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la Reforma. *Curriculum*, 5, 9-25.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R., Castellano, F. i Delgado, J.A. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.

- Schein, E.H. (1988). *Procés Consultation (Its Role in Organization Development)*. Reading: Adisson-Wesley.
- Shertzer, B. i Stone, S. (1992). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Sobrado, L. (1996). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Sobrado, L. i Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Solé, I.(1989). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Solé, I. i Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una? *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- Stufflebeam D.L. i Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: MEC-Paidós.
- Tejedor, F.J. (1985). Modelo. A A. De la Orden (Ed), *Diccionario de Ciencias de la Educación/ Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Vaughn, S., Sxhumm, J. S. i Sinagub, J.M. (1996). *Focus groups interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Velaz de Medrano, C., Repetto E., Blanco, A., Guillamón, J.R.; Negro, A. i Torrego, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1) 199-220.
- Weis, C.H. (1991). *Investigación Evaluativa*. Méjico: Trillas.
- West, J.F. i Idol, L. (1993). The counselor as Consultant in the Collaborative School. *Journal of Counseling & Development*, 71, 673-683.

ANNEXOS

ANNEX 1

LEGISLACIÓ

Taula 1. Normativa estatal -MEC-

PUBLICACIÓ	CONTINGUT
BOE de 27-2-1953	Llei de 26 de febrer de 1953, d'ordenació de l'ensenyament mitjà.
BOE de 19-7-1956	Ordre de 12 de juliol de 1956 del Ministeri d'Educació Nacional i Ministeri de Treball, per la qual s'aprova, amb caràcter provisional, l'estatut de les universitats laborals.
BOE de 22-4-1959	Ordre de 28 de febrer de 1959, per la qual es crea el servei d'orientació psicotècnica.
BOE de 6-12-1960	Decret 2265/1960, de 24 de novembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les universitats laborals.
BOE de 2-3-1963	RD 342/1963, de 2 de febrer de 1963, per la qual es creen els instituts de psicologia aplicada i psicotècnica.
BOE de 23-12-1965	RD 169/1965, de 21 de desembre, sobre reforma de l'ensenyament primari.
BOE de 20-2-1967	Ordre de 10 de febrer de 1967, per la qual s'aprova el reglament de centres estatals d'ensenyament primari.
BOE de 20-3-1967	Decret 497/1967, de 2 de març, pel qual s'estableixen els serveis d'orientació escolar en els instituts d'ensenyament mitjà i escoles de mestratge i aprenentatge industrial.
BOE de 8-4-1967	Ordre de 23 de març de 1967, per la qual es regulen les funcions d'aquest servei d'orientació escolar a l'ensenyament mitjà.
BOE de 6-8-1970	Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE).
BOE de 8-12-1970 i BOE de 24-8-1971	Ordre ministerial de 2 de desembre de 1970 i Ordre ministerial de 6 d'agost de 1971, per les quals s'aproven les orientacions pedagògiques per a l'educació general bàsica.
BOE de 19-10-1970	Ordre de 30 de setembre de 1970, per la qual es dicten normes per a la implantació amb caràcter experimental del curs d'orientació universitària per a l'any acadèmic 1970-71.
BOE de 13-7-1971	Decret 1485/1971, pel qual s'implanta amb caràcter general el curs d'orientació universitària (COU).
BOE de 29-7-1971	Ordre de 13 de juliol, per la qual es regula el curs d'orientació universitària.
BOE de 24-8-1972	Ordre de 31 de juliol de 1972, per la qual s'estableixen amb caràcter experimental els serveis d'orientació al curs d'orientació universitària en els centres estatals i no estatals per al curs acadèmic 1972-73.
BOE de 20-12-1975	Ordre ministerial de 30 de novembre de 1975, per la qual s'aprova el reglament provisional dels centres de formació professional del Ministeri d'Educació i Ciència.

BOE de 3-6-1975	Decret 1151/1975 de 23 de maig, pel qual es crea l'Institut Nacional d'Educació Especial.	
BOE de 28-2-1977	RD 264/1977, de 21 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts nacionals de batxillerat.	
BOE de 13-5-1977	Ordre ministerial de 30 d'abril de 1977, per la qual es regulen experimentalment els serveis provincials d'orientació escolar i vocacional (SPOEV).	
BOE de 27-6-1980	Llei orgànica 5/1980 de 19 de juny de 1980, pel qual es regula l'estatut de centres docents -LOECE-.	
BOE de 30-4-1982	Llei 13/1982 de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids- LISMI-.	
BOE de 11-1-79 i BOE de 17-9-1982	Instruccions tècniques de la Direcció General d'Educació Bàsica.	
	RD 2.689/1980 de 21 de novembre pel qual els instituts de psicologia aplicada i psicotècnia passen a denominar-se instituts d'orientació educativa i professional (IOEP).	
BOE de 15-9-1982	Ordre de 9 de setembre de 1982, per la qual es regula la composició i funcions dels equips multiprofessionals dependents de l'Institut Nacional d'Educació Especial.	
BOE de 6-10-1982	Ordre de 28 de setembre de 1982 pel qual es regula el funcionament dels IOEP.	
BOE de 22-10-1982	Reial decret 2639/1982, de 15 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació de l'educació especial.	
BOE de 16-3-1985	RD 334/1985 de 6 de març, d'ordenació de l'educació especial.	
BOE. de 4 -7-1985	Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'educació –LODE.	
BOE de 27-12-1985	Reial decret 2376/1985, de 18 de desembre, pel qual s'aprova el reglament dels òrgans de govern dels centres públics d'educació general bàsica, batxillerat i formació professional.	
BOE de 21-5-1986	Reial decret 969/1986 d'11 d'abril de 1986, pel qual es crea el centre de recursos per a l'educació especial.	
BOE de 6-6-1987	Ordre de 4 de juny de 1987: projectes experimentals EEMM.	Es regulen amb caràcter experimental els projectes de suport psicopedagògic i/o d'orientació educativa en centres d'EGB i/o en centres d'ensenyament mitjà (EEMM).
BOE de 3-3-1988	Ordre de 25 de febrer de 1988: projectes experimentals EGB i EEMM .	
BOE de 7-4-1989	Ordre de 28 de març de 1989: projectes experimentals EGB i EEMM.	
BOE de 27-2-1990	Ordre de 19 de febrer de 1990: projectes experimentals EGB i EEMM .	
BOE de 27-3-1991	Ordre de 21 de maig de 1991: projectes experimentals EGB.	
BOE de 4-10-1990	Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu -LOGSE-.	
BOE de 25-6-1991	R.D 986/1991, de 14 de juny, pel qual s'aprova el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu.	
BOE de 13-9-1991	RD 1345/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria.	

BOE de 2-12-91	RD 1701/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableixen especialitats del cos de professors d'ensenyament secundari, s'adscriuen a ells els professors corresponents d'aquest cos i es determinen les àrees i matèries que haurà d'impartir el professorat respectiu.
BOE de 18-12-1991	Ordre ministerial de 10 de desembre de 1991, per la qual es convoquen concursos de trasllats dels funcionaris docents dels cossos de professors d'ensenyament secundari, professors tècnics de formació professional com dels cossos que imparteixen ensenyances artístiques i d'idiomes.
BOE de 8-5-1992	Ordre ministerial de 27 d'abril de 1992, per la qual es donen instruccions per a la implantació anticipada del segon cicle d'educació secundària obligatòria i s'especificquen les funcions que han de dur a terme els departaments d'orientació i la dedicació dels seus membres.
BOE 18-12-1992	Ordre ministerial de 9 de desembre de 1992, per la qual es regulen l'estructura i funcions dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica.
BOE de 19-4-93	Ordre de 12 de gener de 1993, per la qual es regulen els programes de garantia social durant el període d'implantació anticipada del segon cicle de l'ESO.
BOE de 4-5-1993	RD 535/1993, de 12 d'abril, pel qual es modifica i completa el RD 986/1991.
BOE de 8-5-1993	RD 559/1993 de 16 d'abril que integra els IOEPS en els nous serveis especialitzats.
BOE de 19-6-1993	Reial decret 819/ 1993, de 28 de maig, per la qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària.
BOMECA de 23-6-93	Resolució sobre avaluació de l'alumnat que cursa programes de diversificació curricular.
BOE de 13 -7-1993	Reial decret 929/1993, de 18 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.
BOE de 5 -7-1994	Ordre de 29 de juny de 1994, per la qual s'aproven les instruccions que regulen l'organització i funcionament dels instituts d'educació secundària.
BOE de 6 -7-1994	Ordre de 29 de juny de 1994, per la qual s'aproven les instruccions que regulen l'organització i funcionament de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària.
BOE de 20-9-1994 i BOE de 22-11-1994	Ordre de 7 de setembre de 1994, per la qual s'estableix la sectorització dels EOEP; rectificada per Ordre de 14 de novembre de 1994
BOE de 5-7-1994	Ordre ministerial de 29 de juny de 1994, per la qual es dicten instruccions que regulen l'organització i funcionament dels instituts d'educació secundària.
BOE de 2-6-1995	RD 696/95, de 28 de abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials

BOE de 21-11-1995	Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre de la participació, l'avaluació i govern dels centres docents.
BOE de 20-2-1996	RD 82/1996, de 26 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària.
BOE de 21-2-1996	RD 83/1996 de 26 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.
BOE de 23-2-1996	Ordre de 14 de febrer de 1996, sobre avaluació dels alumnes amb necessitats educatives especials que cursen las ensenyances de règim general establertes en la LOGSE.
BOE de 23-2-1996	Ordre de 14 de febrer de 1996, per la qual es regula el procediment per a la realització de l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització i s'estableixen els criteris per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.
BOE de 5-3-1996	Ordre de 28 de febrer de 1996, per la qual es dicten instruccions per a la implantació de l'educació secundària obligatòria.
BOE de 9-3-1996	Ordre de 29 de febrer de 1996, per la qual s'aproven las instruccions que regulen la organització i funcionament dels instituts d'educació secundària.
BOE de 12-3-1996	RD 299/1996, de 28 de febrer, d'ordenació de les accions adreçades a la compensació de desigualtats en educació.
BOE de 3-5-1996	Ordre de 24 de abril de 1996, per la qual es regulen las condicions i el procediment per flexibilitzar, amb caràcter excepcional, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual
BOE de 3-5-1996	Resolució de 12 de abril de 1996, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es regulen els programes de diversificació curricular en l'etapa d'educació secundària.
BOMEc de 13-5-96	Resolució de 30 d'abril de 1996, de la Direcció General de Renovació Pedagògica: instruccions sobre el funcionament dels EOEP ; instruccions per a la elaboració del pla d'activitats dels departaments d'orientació.
BOE de 16-5-1996	Resolució de 29 de abril de 1996, de la Secretaria d'Educació per la qual es determinen els procediments a seguir per orientar la resposta educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions personals de superdotació intel·lectual.
BOE de 31-5-1996	Resolució de 29 de abril de 1996, de la Direcció de Centres Escolars sobre organització dels departaments d'orientació en instituts d'educació secundària.
BOE de 24-12-2002	Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre de qualitat de l'educació – LOCE-.
BOE de 4-5-2006	La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació –LOE-

Taula 2. Normativa autonòmica .

Andalusia
Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía (BOJA de 20-10-1995).
Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria de Andalucía (BOJA de 6-9-1997).
Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria de Andalucía (BOJA de 6-9-1997).
Illes Canàries
Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC de 20-3-1995).
Decreto 128/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria en Canarias (BOC de 21-8-1998).
Decreto 129/1998, de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria en Canarias (BOC de 24-8-1998).
País Basc
Decreto 154/1988, de 14 de junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica en el País Vasco (BOPV de 24-6-1988).
Catalunya
Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament (DOGC de 8-7-1994).
Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària de Catalunya (DOGC de 14-6-1996; correcció d'errades de 30-10-1996).
Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior a Catalunya (DOGC de 14-6-96; correcció d'errades de 30-10-1996).
Galícia
Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en Galicia (DOG de 27-4-1998).

Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria de Galicia (DOG de 21-10-1996; corrección d'errades de 26-2-1997).
Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria en Galicia (DOG de 9-8-1996).
Navarra
Decreto Foral 222/1990, de 31 de agosto, por el que se establecen los órganos de actuación en materia de Orientación Psicopedagógica y Educación Especial, y se regula el acceso a los puestos de trabajo en tal área en la Comunidad Foral de Navarra (BON de 19-9-1990).
Decreto Foral 24/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil, colegios públicos de Educación Primaria y colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Com. Foral de Navarra (BON de 14-3-1997).
Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (BON de 14-3-1997).
Decreto Foral 153/1999, de 10 de mayo, por el que se regula la Orientación Educativa en los centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra (BON de 31-05-1999).
Comunitat Valenciana
Decret 131/1994, de 5 de juliol, pel qual es regulen els serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i professional a la Comunitat Valenciana (DOGV de 28-7-1994).
Decret 233/1997, de 2 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària en la Comunitat Valenciana (DOGV de 8-9-1997).
Decret 234/1997, de 2 de setembre, per la qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària públics en la Comunitat Valenciana (DOGV de 8-9-1997).
Castella-la Mancha
Decreto 45/2005, de 26 de abril por el que se regula la orientación educativa i professional de Castilla-La Mancha (DOCM de 29-04-2005)
Castella-Lleó
<i>RESOLUCIÓN de 20 de febrero de 2006, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Orientación Educativa. (B.O.C. y L. - N.º 41 de 28 .02- 2006)</i>

Illes Balears

Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària (BOIB de 5-10-2002).

Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5-10-2002).

Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de dia 11 de juny de 2004, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària i les instruccions per regular el desenvolupament dels programes de garantia social en centres educatius, per al curs 2004-05.

Orientacions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació per als departaments d'orientació dels centres d'educació secundària. Curs 2004-05

Normativa específica sobre orientació i intervenció psicopedagògica

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 (BOE de 31-5- 1996).

El artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria asigna al departamento de orientación un conjunto de funciones relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieren y con el apoyo a la acción tutorial, todo ello en el marco de la atención a la diversidad y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales. El ejercicio de estas variadas funciones ha hecho necesario que estos departamentos cuenten con profesionales diferentes, dependiendo de las enseñanzas que ofrezca el Instituto y de las necesidades educativas de sus alumnos que, aun actuando de manera coordinada, desarrollen su trabajo en ámbitos diversos.

Se hace necesario establecer con mayor nitidez el ámbito de actuación de cada uno de estos profesionales para que los departamentos de orientación puedan llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas de manera eficaz. Por tanto, y haciendo uso de la autorización contenida en el apartado tercero de la Orden de 29 de junio de 1994 (y 1921) por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996 se dictan las siguientes instrucciones:

Primera. Responsabilidades específicas de los diferentes Profesores que componen el departamento de orientación relacionadas con la orientación educativa y la atención a la diversidad.-Las funciones que el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria asigna al departamento de orientación deberán ser asumidas colegiadamente con carácter general por todos los miembros. No obstante, de acuerdo con su especialidad, los miembros del departamento de orientación, asignados a cada Instituto en función de los programas educativos que se estén desarrollando, asumirán las responsabilidades específicas que se indican a continuación, sin perjuicio de la docencia que, en su caso, deban asumir cada uno de sus componentes.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 33 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, las actuaciones del departamento de orientación deberán llevarse a cabo bajo la coordinación del Jefe de Estudios, especialmente cuando tengan alguna incidencia en la organización y funcionamiento del Instituto o supongan la participación de Profesores de diferentes departamentos.

1. Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía o que ostenten la titularidad de una plaza de esta especialidad, al amparo del Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

- a) Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y contribuir a su desarrollo.
- b) Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares.
- c) Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.
- d) Coordinar la evaluación psicopedagógica con los Profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.
- e) Participar en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.
- f) Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- g) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los programas de garantía social.

2. Profesorado de apoyo a los ámbitos.

Profesorado de apoyo al ámbito lingüístico y social.

Profesorado de apoyo al ámbito científico y tecnológico.

Profesores técnicos de apoyo al área práctica.

- a) Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.
- b) Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.
- c) Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales. En estos casos los apoyos específicos que fueran necesarios se realizarán en colaboración con el profesorado de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que, sobre su futuro académico y profesional, ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para los alumnos y alumnas que hayan atendido directamente.
- e) Participar, en colaboración con los departamentos didácticos, en la programación y realización de actividades educativas de apoyo en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional específica y programas de garantía social.
- f) Además de las funciones señaladas en los apartados anteriores el Profesor técnico del área práctica, colaborará en la planificación y desarrollo de actividades del plan de

orientación académica y profesional, y se hará cargo de la planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional.

3. Maestros y Maestras de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje y del profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades.

a) Colaborar con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales, en situación de desventaja social o bien a aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.

b) Elaborar, conjuntamente con los correspondientes departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

c) Realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, para alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa, o bien para aquellos que presenten problemas de aprendizaje, bien directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.

d) Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que sigan programas específicos de compensación educativa o que presenten problemas de aprendizaje.

e) En el caso de profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades, colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.

4. Profesorado de formación y orientación laboral.

a) Colaborar con los tutores y con el Profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía en la realización de las actividades de información y orientación profesional dirigidas a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y en la elaboración del Consejo Orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los programas de garantía social.

b) Coordinar y realizar, en su caso, las actividades de orientación profesional dirigidas a los alumnos de los ciclos formativos de Formación Profesional y de los programas de garantía social, y apoyar a los tutores en la realización de aquellos que les corresponda, especialmente en las relacionadas con el seguimiento de los módulos de formación en centros de trabajo.

5. Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.

a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los centros de Educación

Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.

- b) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.
- c) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- d) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- e) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el Instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
- f) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.
- g) Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto, ordinarios y complementarios y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas,...).

6. Jefe del departamento de orientación.

El Profesor encargado de la jefatura del departamento de orientación deberá asumir, además de las funciones que se determinan en la presente Resolución, las que se regulan en el artículo 44 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Segunda. Régimen horario de los Profesores del departamento de orientación.

1. El horario del profesorado de Psicología y Pedagogía se organizará de acuerdo con lo establecido en los puntos 83, 84 y 85 de las instrucciones para la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, aprobado por Orden de 29 de junio de 1994.
2. El horario de los Profesores de apoyo a los ámbitos de diversificación y de los Profesores que tengan a su cargo los programas de garantía social, se organizará de acuerdo con lo establecido en el punto 86 de las citadas instrucciones.

Los Profesores técnicos de apoyo al área práctica, una vez garantizada la docencia de las materias de iniciación profesional que cursen los alumnos que sigan programas de diversificación curricular y la tutoría, en su caso, de estos alumnos, completarán su horario lectivo con horas de docencia relacionadas con su especialidad y formación y, cuando sea necesario, con actividades de apoyo al área de Tecnología de la Educación Secundaria Obligatoria o de otras áreas o módulos relacionados con su especialidad. La

organización de estas actividades de apoyo se realizará de común acuerdo con el departamento didáctico correspondiente.

3. Los Profesores de formación y orientación laboral tendrán el horario general asignado al resto de los Profesores del Instituto. Para la realización de las funciones asignadas a estos Profesores se podrá aplicar lo establecido en el punto 17 de las instrucciones para la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

4. Los Maestros de las especialidades de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica y los de apoyo al programa de compensación de las desigualdades tendrán asignado un horario organizado del mismo modo que los Maestros que asumen la docencia del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. A estos efectos se considerarán actividades lectivas la atención personalizada o a pequeños grupos de alumnos tanto si se realizan individualmente por los citados especialistas, como si se lleva a cabo en colaboración con otros Profesores dentro del aula.

5. La Jefatura de Estudios organizará el horario de los Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad con los mismos criterios aplicados a los Profesores de esta especialidad que desarrollen sus funciones en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. En todo caso, estos Profesores deberán permanecer en el Instituto al menos dos tardes cada semana.

6. Para los Profesores a los que se refieren los apartados 2, 3 y 4, la Jefatura de Estudios, cuando lo estime conveniente y para el mejor desarrollo de las funciones que aquí se le asignan, podrá determinar que todas las horas complementarias, o parte de ellas, puedan ser dedicadas a dichas funciones.

Madrid, 29 de abril de 1996

Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación. (BOMECE de 13-5-1996)

La atención a la diversidad de los alumnos y alumnas es uno de los principios básicos de la Reforma impulsada por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Tanto la nueva estructura de las etapas educativas como las medidas de calidad de la enseñanza recogidas en dicha ley tienen, entre otras, la finalidad de promover y facilitar una atención más individualizada que permita ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades educativas del alumnado.

En este sentido, la orientación, entendida como un elemento inherente a la propia educación, contribuye al logro de una formación integral, en la medida que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación.

La orientación es, por tanto, inseparable del conjunto de la acción educativa y en este sentido compete a todo el profesorado y se desarrolla, fundamentalmente, a través de la acción tutorial.

No obstante, se ha considerado necesario contar también con otros recursos que colaboren con el profesorado apoyando su actuación en este campo.

En el caso de los centros de Educación Infantil y Primaria, estos recursos se organizan en forma de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que llevan a cabo su labor en un determinado sector escolar.

En los Institutos de Educación Secundaria, este apoyo se realiza desde los Departamentos de Orientación. Los Departamentos de Orientación, tal y como se recoge en el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el Instituto para atender a la diversidad del alumnado tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos puedan darse debido a su origen o cultural.

Esta tarea entraña una gran complejidad, ya que su carácter global y en buena medida compartido exige colaborar con los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente y participar en el conjunto de las decisiones pedagógicas del Instituto, que se van a recoger en los correspondientes Proyectos Curriculares, lo que hace necesario precisar los ámbitos prioritarios de intervención y el tipo de actuaciones más aconsejables en cada caso.

En este sentido se dictó la Circular de 27 de julio de 1993, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, cuyo contenido es necesario adecuar, en función del nuevo Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se regula el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo, el Real Decreto 1635/199~, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las de la Formación profesional específica y el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación, prevén nuevos perfiles profesionales

que podrían incorporarse a los Departamentos de Orientación de aquellos Institutos que desarrollen dichas actuaciones.

Por todo ello, y en virtud de la autorización que le confiere la Orden de 29 de junio de 1994, en su artículo tercero, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación secundaria, así como la Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se modifica la Orden anterior, la Dirección General de Renovación Pedagógica ha resuelto dictar las presentes Instrucciones.

1. Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación

El cumplimiento de las funciones que el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria adjudica al Departamento de Orientación requiere la intervención de los profesionales que lo componen en tres grandes ámbitos interrelacionados: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional, y la acción tutorial.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 42, letra ñ, del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, el Departamento de Orientación deberá elaborar un plan de actividades a principio de curso y una memoria al final del curso que se articularán en torno a los tres ámbitos citados. Para cada uno de dichos ámbitos, el Plan deberá especificar:

Los objetivos que se pretenden.

Las actuaciones que van a llevarse a cabo, señalando en cada caso la colaboración que supone con el Equipo Directivo, el Consejo Escolar, la Comisión de Coordinación Pedagógica. Los Departamentos Didácticos, el Departamento de Actividades complementarias y Extraescolares, los Tutores y las Juntas de Profesores, y diferenciando cuáles serán competencia del Departamento de Orientación y/o de cada profesor integrante de éste, y de los demás implicados, determinando la temporalización en cada caso.

Los procedimientos previstos para realizar su seguimiento y evaluación.

2. Ámbitos de intervención

2.1 Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Departamento de Orientación colaborará con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad, de carácter general y específico, que se puedan llevar a cabo en el Instituto, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado.

Los acuerdos que a este respecto se adopten en la Comisión de Coordinación Pedagógica se incorporarán a los respectivos elementos del Proyecto curricular que se presente al Claustro de profesores para su aprobación, así como a las Programaciones de aula y a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ello supone colaborar en todos los niveles de planificación del centro: Proyecto educativo y Proyectos curriculares de etapa, así como en la programación de la actividad docente, en la elaboración y desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular y de las Adaptaciones curriculares, determinando las intervenciones específicas de apoyo al profesorado y las de trabajo directo con alumnos.

Las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza y aprendizaje deberán hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Entre las actividades de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán las siguientes:

a) Colaborar, junto con el resto de los departamentos del Instituto, en la elaboración o revisión del Proyecto educativo y la Programación general anual fundamentalmente en los temas relacionados con:

Normativa que regula el funcionamiento del Instituto, elaborando propuestas que faciliten la coordinación con los tutores y con el resto de los departamentos.

Participación de toda la Comunidad Educativa.

Atención a la diversidad social y cultural del alumnado

b) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular que puedan facilitar la adopción de criterios comunes sobre los distintos elementos del proyecto curricular y de las programaciones de aula.

c) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre la programación de medidas extraordinarias y adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que las precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales, los que sigan programas de diversificación y algunos de los que permanecen un año más en un ciclo y/o curso. De igual modo formularán propuestas para el desarrollo de actividades y programas de compensación educativa dirigidos a los alumnos pertenecientes a grupos sociales o culturales en situación de desventaja. Desde la consideración de que todas las medidas extraordinarias comparten un mismo proceso de adaptación del currículo, el Departamento de Orientación hará propuestas que ayuden al profesorado a tomar decisiones sobre los siguientes aspectos:

Identificación de las capacidades presentes en los objetivos generales que se deben destacar, así como los contenidos de las distintas áreas que permitan desarrollar mejor dichas capacidades.

Secuencia de contenidos y objetivos.

Establecimiento de criterios y procedimientos para la evaluación.

Concreción de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula: Ayudas, métodos, formas organizativas ..

Establecimiento de los criterios de evaluación de la propia adaptación.

d) Actividades de colaboración con el profesorado del Instituto, a través de las estructuras organizativas más pertinentes en cada caso, Departamentos Didácticos, Junta de Profesores y/o Equipo de tutores de ciclo o nivel, asesorándoles en la adopción de medidas educativas adecuadas a todo el alumnado, preventivas o específicas.

e) Por otra parte, la adopción de medidas educativas específicas puede requerir, en determinados casos, una evaluación psicopedagógica previa de determinados alumnos y alumnas con el fin de garantizar la adecuación de dichas medidas a sus necesidades.

La realización de dicha evaluación tendrá carácter prescriptivo en los casos establecidos tanto en la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para realización de la Evaluación Psicopedagógica, como en la Orden de 24 de abril por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, el periodo de escolarización Obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

La evaluación psicopedagógica se considera como un proceso de recogida y análisis de información relevante relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos y alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículum escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Dicha evaluación, el responsable de cuya realización es un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía, será competencia del Departamento de Orientación y se llevará a cabo en colaboración, fundamentalmente, con el tutor y la junta de Profesores y deberá entenderse como un proceso en el que se tomen en consideración los siguientes aspectos:

Análisis de las medidas educativas adoptadas previamente.

Nivel de competencia curricular alcanzado en las distintas áreas o materias cursadas.

Valoración de las características personales que puedan influir en su capacidad de aprendizaje.

Información sobre las circunstancias de tipo escolar, social y familiar que puedan estar incidiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de evaluación psicopedagógica deberá concluir con un informe psicopedagógico en el que se incluya una propuesta de las medidas educativas que se juzguen apropiadas para que los alumnos evaluados puedan seguir progresando en su proceso de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, se estará a lo dispuesto en la Resolución de la Secretaria de Estado de Educación, de 9 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa para estos alumnos.

2.2 Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional.

La orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que se debe desarrollar durante toda la Educación Secundaria, adquiriendo una especial relevancia cuando el alumno debe escoger materias optativas, y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar en gran medida el futuro

académico y profesional de los estudiantes: itinerarios académicos en Bachillerato o ciclos formativos de Formación Profesional.

El Departamento de Orientación, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará el Plan de Orientación Académica y Profesional y contribuirá a su desarrollo y evaluación. Dicho Plan será debatido por la Comisión de Coordinación Pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que procedan, a la propuesta de Proyecto Curricular que se presente al Claustro de profesores para su aprobación. Para elaborar dicho Plan se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones.

El Plan de Orientación Académica y Profesional contribuirá a facilitar la toma de decisiones de cada alumno o alumna respecto a su itinerario académico y profesional.

A tal efecto incluirá:

- a) Actuaciones dirigidas a que los alumnos y alumnas desarrollen las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones y que conozcan y valoren de una forma ajustada sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- b) Actuaciones destinadas a facilitar información suficiente al conjunto del alumnado sobre las distintas opciones educativas o laborales relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial sobre aquellas que se ofrezcan en su entorno.
- c) Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral.

El Plan de Orientación Académica y Profesional deberá especificar las líneas de actuación prioritarias para cada etapa, ciclo y curso que, sobre este ámbito, deben desarrollarse en el centro, indicando:

- a) Las que deben ser incorporadas en las Programaciones Didácticas de las distintas áreas, materias o módulos y en su desarrollo para los diferentes grupos de alumnos, asegurando la Formación profesional de base. Para ello será fundamental la coordinación con los Departamentos Didácticos y con las Juntas de Profesores.
- b) Las que deben integrarse en el Plan de Acción Tutorial, sobre todo en la tutoría de grupo, individual y con las familias con el fin de facilitar la participación y colaboración de éstas en el proceso de ayuda a la toma de decisiones de sus hijos e hijas. Se diferenciarán las actuaciones específicas del Departamento de Orientación y las que serán desarrolladas por los Profesores tutores.
- c) Las que corresponde organizar y desarrollar al propio Departamento de Orientación, para mantener relación con los centros de trabajo de su entorno y fomentar su colaboración en la orientación profesional del alumnado, así como en la inserción laboral de los que opten por incorporarse al mundo del trabajo al término de la Educación Secundaria obligatoria, del Bachillerato, de los Ciclos Formativos de Formación Profesional o de los Programas de Garantía Social.

Para elaborar el Plan de Orientación Académica y Profesional y garantizar su adecuado desarrollo, el Jefe de Estudios establecerá las condiciones organizativas necesarias, fundamentalmente en lo referente a la participación de los tutores.

En el desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional se prestara singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de sexo, origen social o cultural, que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

El proceso de orientación académica y profesional será un elemento fundamental para la elaboración del consejo orientador que para cada alumno o alumna se ha de formular al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los Programas de garantía social.

Dicho Consejo debe entenderse como una propuesta colegiada de la Junta de Profesores, en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno, se le recomendarán las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades.

El Departamento de Orientación participará en la elaboración del consejo orientador, especialmente cuando un alumno requiera una orientación más personalizada para tomar su decisión respecto a las diferentes alternativas que se le presentan.

El Consejo orientador deberá contemplar los siguientes apartados:

- a) El proceso educativo realizado por el alumno o la alumna, en la que se reflejen los aspectos en los que más ha destacado y progresado en relación a las capacidades básicas del curriculum de la etapa.
- b) La percepción que el alumno o la alumna tienen de si mismos, en relación a sus capacidades, posibilidades de aprendizaje, intereses y preferencias personales y expectativas profesionales, laborales y académicas.
- c) Las posibilidades de adecuación de las características personales del alumno o alumna respecto a los puntos anteriores y las características y condiciones de las opciones formativas posteriores.
- d) Propuesta de orientación en la que aparezcan varias opciones priorizadas en las que se valore su adecuación.

Por último, el Departamento de Orientación participará en la evaluación del Plan de orientación académica y profesional y elaborará una memoria a final del curso.

Dicha memoria no se debe concebir como una descripción exhaustiva de las actividades realizadas sino como una síntesis reflexiva con los profesores implicados, sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos y, en su caso, los aspectos que será necesario modificar en el Plan.

2.3 Apoyo al plan de acción tutorial.

La acción tutorial como dimensión de la práctica docente tenderá a favorecer la integración y participación de los alumnos en la vida del Instituto, a realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje y a facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

El Departamento de Orientación, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará propuestas al Plan de Acción Tutorial, incorporando las aportaciones del equipo de tutores. y contribuirá a su desarrollo y evaluación. Dicho Plan será debatido por la Comisión de Coordinación Pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que proceda, a la propuesta de Proyecto Curricular que se presente al Claustro de profesores para su aprobación.

El Plan de Acción Tutorial es el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro, por lo que incluirá:

a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con:

Los contenidos y objetivos didácticos.

Los procesos de evaluación.

Los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales curriculares.

La incorporación de los temas transversales.

La oferta de materias optativas.

Las actividades que relacionan estos elementos con la orientación académica y profesional y la formación profesional de base.

b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guíen el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de tutoría, entre las que cabe destacar:

La reflexión y debate colectivo sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en cada una de las áreas.

El análisis y aportación sobre los aspectos de estructura, normativa y funcionamiento y de su participación en la vida del instituto.

La reflexión y debate sobre la dinámica del propio grupo.

La reflexión y debate sobre aspectos de la orientación académica y profesional de los alumnos.

c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquéllos que más lo precisen.

d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan resultar relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

El Departamento de Orientación colaborará con el Jefe de Estudios, coordinador del Plan de Acción Tutorial, en los siguientes aspectos:

a) El desarrollo de las actuaciones anteriormente citadas, asesorando a los Tutores en sus funciones, facilitándoles los recursos necesarios e interviniendo directamente en los casos en los que los Tutores lo soliciten.

b) La organización de horarios que posibilite las reuniones con las Juntas de Profesores.

c) El establecimiento de criterios para asignar las tutorías de grupo a los correspondientes profesores.

d) La coordinación de Tutores de un mismo ciclo o nivel.

El Departamento de Orientación participará en la evaluación del Plan de Acción Tutorial y elaborará una Memoria a final del curso.

Dicha Memoria, como en el caso anterior, no se debe concebir como una descripción exhaustiva de las actuaciones desarrolladas, sino como una síntesis de la reflexión realizada con los profesores implicados sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos y, en su caso, los aspectos que será necesario modificar en el Plan.

3. Coordinación del Departamento de Orientación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

El Departamento de Orientación estará en contacto con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en cuyo sector se encuentren los Colegios de Educación Primaria de los cuales proceda su alumnado, con el fin de recabar toda la información necesaria para planificar la respuesta educativa más adecuada a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja social o educativa para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Asimismo, el Departamento de Orientación podrá solicitar la colaboración, a través de la Unidad de Programas Educativos, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Equipos Específicos cuando sea necesario para el desarrollo de alguna de las funciones que tiene encomendadas.

Durante el periodo transitorio, cuando el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se imparta en un centro de Educación primaria, la orientación educativa y psicopedagógica será responsabilidad del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que preste apoyo especializado a este centro.

No obstante, el Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria en el que los alumnos vayan a cursar el segundo ciclo de la etapa, colaborará con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atiende el centro o centros adscritos a dicho instituto, manteniendo, como mínimo, una reunión de seguimiento durante el curso y otra de evaluación al final del mismo, para:

- Coordinar y rentabilizar actuaciones y recursos.
- Facilitar el traspaso de información y la promoción al segundo ciclo de la Educación Secundaria o a otras enseñanzas, de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja.
- Planificar de forma coherente el proceso educativo del alumnado.

Madrid, 30 de abril de 1996.

Referències a l'orientació i tutoria en la normativa generada per la Conselleria d'Educació i Cultura del govern de les Illes Balears.

Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 05-10-2002)

REGLAMENT ORGÀNIC DELS INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

CAPÍTOL II

Òrgans de govern col·legiats

Article 24. Competències del claustre

f) Fer propostes sobre el pla d'acció tutorial i la utilització de material didàctic, i coordinar les funcions referents a orientació, tutoria, avaluació i recuperació de l'alumnat.

CAPÍTOL III

Òrgans de govern unipersonals

Article 37. Competències del cap d'estudis

1. Són competències del cap d'estudis:

d) Coordinar les activitats de caràcter acadèmic, d'orientació i complementàries de professorat i alumnat relatives al projecte educatiu, projectes curriculars d'etapa i programació general anual, i vetllar-ne per l'execució.

h) Dirigir i coordinar l'acció dels tutors amb les aportacions del departament d'orientació, conforme al pla d'orientació acadèmica i professional i al pla d'acció tutorial.

j) Coordinar l'activitat docent del centre, amb especial atenció als processos d'avaluació, adaptació curricular, diversificació curricular i activitats de recuperació, reforç i ampliació o altres programes d'intervenció socioeducativa proposats per l'Administració.

TÍTOL III

Òrgans de coordinació docent

CAPÍTOL I

Òrgans de coordinació

Article 42. Òrgans de coordinació

1. Els instituts d'educació secundària comptaran amb els òrgans de coordinació docent següents:

- a) Departaments didàctics i departaments de família professional.
- b) Departament d'orientació.
- c) Equips docents.
- d) Tutories.
- e) Comissió de coordinació pedagògica.
- f) Comissió de normalització lingüística.
- g) Coordinació d'activitats complementàries i extraescolars.

2. L'Administració educativa i el centre, a través del reglament d'organització i funcionament, podran establir l'existència d'altres òrgans de coordinació.

CAPÍTOL II

Departaments didàctics i de família professional

Article 44. Funcions dels departaments didàctics i dels departaments de família professional

f) Col·laborar amb el departament d'orientació en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius i en la programació, l'elaboració i l'aplicació d'adaptacions curriculars per als alumnes que ho necessitin, com també en l'elaboració de la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació o altres programes d'intervenció educativa.

CAPÍTOL III

Departament d'orientació

Article 49. Composició del departament d'orientació

1. En els instituts d'educació secundària es constituirà un departament d'orientació compost per:

- a) El professorat de l'especialitat de pedagogia o psicologia.
- b) El professorat de l'àmbit lingüístic i social.
- c) El professorat de l'àmbit científic i tecnològic.

- d) El professorat tècnic de l'àrea pràctica.
 - e) El professorat que realitza tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
 - f) Als instituts que imparteixin programes d'iniciació professional o altres programes proposats per la Conselleria, també s'hi incorporarà el professorat responsable d'impartir aquests programes. En el cas dels instituts amb departaments de família professional, si el professorat que imparteix algun d'aquests programes és professorat tècnic de formació professional, s'incorporarà al departament de la família professional a què pertany.
 - g) Altre personal que reglamentàriament pugui determinar l'Administració educativa.
2. El cap d'estudis participarà en les reunions del departament d'orientació per tal d'assumir-ne les funcions de coordinació amb l'equip directiu.
3. En el departament d'orientació dels instituts d'educació secundària podran constituir-se comissions per atendre aquells sectors que requereixin atenció específica.

Article 50. Funcions del departament d'orientació

El departament d'orientació assumirà les funcions següents:

- a) Elaborar, d'acord amb les directrius establertes per la comissió de coordinació pedagògica i el claustre, les propostes del pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, del pla d'acció tutorial, i elevar-les a la comissió de coordinació pedagògica per a la discussió i posterior inclusió en el projecte curricular d'etapa.
- b) Col·laborar amb l'equip directiu en l'elaboració dels plans i/o projectes que en el seu moment acordi el centre a iniciativa pròpia i/o de l'Administració educativa.
- c) Elaborar la proposta de criteris i procediments previstos per realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials, i elevar-la a la comissió de coordinació pedagògica, per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa.
- d) Col·laborar amb el professorat de l'institut, sota la direcció del cap d'estudis, en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius, i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars dirigides als alumnes que presentin els esmentats problemes.
- e) Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica prèvia prevista a l'article 13 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria.
- f) Contribuir, en coordinació amb l'equip directiu, que l'avaluació desenvolupada en el centre s'ajusti als principis d'avaluació contínua, formativa i orientativa, i que les sessions d'avaluació no contradiguin els esmentats principis.
- g) Col·laborar activament amb els corresponents equips psicopedagògics i amb els altres departaments d'orientació dels centres de la zona.
- h) Facilitar a l'alumnat el suport i l'orientació necessària especialment en els moments de major dificultat, com són l'ingrés en el centre, el canvi de cicle o d'etapa, l'elecció de matèries optatives, itineraris formatius o la transició a la vida adulta.

- i) Participar en l'elaboració del consell orientador que, sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, ha de formular-se, d'acord amb el previst en l'article 15.2 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny, a l'acabament de l'educació secundària obligatòria.
- j) Assessorar la comissió de coordinació pedagògica en els aspectes psicopedagògics del projecte curricular.
- k) Coordinar l'orientació laboral i professional amb el departament d'orientació i formació laboral, si n'hi ha, i amb les administracions o institucions competents en la matèria.
- l) Elaborar, amb la participació dels departaments didàctics implicats, la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació.
- m) Efectuar una valoració sobre les activitats realitzades al llarg del curs i presentar una memòria anual al consell escolar, perquè l'aprovi.
- n) Aquelles que l'Administració educativa li pugui encomanar dins l'àmbit de l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional.

Article 51. Cap del departament d'orientació. Nomenament i cessament

1. El cap del departament d'orientació serà un professor d'aquest departament, preferentment amb destinació definitiva en el centre, que designi el director a proposta del departament.
2. El cap del departament d'orientació serà nomenat per un període de dos anys i cessarà en produir-se alguna de les circumstàncies previstes a l'article 48.

Article 52. Funcions del cap del departament d'orientació

1. Les funcions del cap del departament d'orientació són les següents:
 - a) Redactar el pla d'activitats del departament i la memòria de final de curs.
 - b) Dirigir i coordinar les activitats del departament, i vetllar-ne pel compliment.
 - c) Col·laborar en l'elaboració dels projectes curriculars d'etapa.
 - d) Coordinar l'organització d'espais i instal·lacions assignats al departament, proposar l'adquisició del material i de l'equipament específic assignat al departament i vetllar-ne pel manteniment.
 - e) Informar l'alumnat i tota la comunitat educativa de les activitats del departament.
 - f) Convocar i presidir les reunions ordinàries del departament, i les que calgui amb caràcter extraordinari, com també estendre'n acta de cada una.
 - g) Promoure l'avaluació dels diferents projectes i activitats del departament.
 - h) Col·laborar en les avaluacions que, sobre el funcionament i les activitats de l'institut, promoguin els òrgans de govern d'aquest o l'Administració educativa.
 - i) Altres que li puguin ser encomanades pel director del centre o atribuïdes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

2. En l'acompliment de les funcions al·ludides a l'apartat anterior, el cap del departament comptarà amb la col·laboració dels membres del departament, i podrà delegar les funcions que cregui oportunes en la persona del departament que, en cada cas, consideri més idònia a tal efecte.

CAPÍTOL IV

Equips docents de grup

Article 54. Funcions de l'equip docent

Seràn funcions de l'equip docent:

- a) Exercir col·legiament, i sota la coordinació del tutor, la tutoria i l'orientació dels alumnes.
- b) Dur a terme l'avaluació i el seguiment global dels alumnes del grup, i adoptar les mesures necessàries per millorar-ne l'aprenentatge.
- c) Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i en el d'orientació educativa, sota les directrius del departament d'orientació.
- d) Conèixer les característiques i els interessos personals de cada alumne a través de l'anàlisi del seu expedient personal i d'altres instruments vàlids per aconseguir aquest coneixement, com també els aspectes de la situació familiar i escolar que repercuteixen en el rendiment acadèmic de l'alumne.
- e) Facilitar la integració, la convivència i la participació de l'alumnat en el seu grup i en tota la comunitat educativa, vetllar per la convivència del grup d'alumnes i per la seva participació en les activitats del centre.
- f) Efectuar un seguiment global dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat per detectar dificultats i necessitats, amb l'objecte d'ajustar les respostes educatives adequades i sol·licitar, si escau, els oportuns assessoraments i suports.
- g) Programar les actuacions necessàries per millorar el clima de convivència del grup.
- h) Abordar coordinadament els conflictes que sorgeixin al si del grup, i adoptar-hi les mesures adequades per resoldre'ls.
- i) Actuar coordinadament en les activitats d'ensenyament i aprenentatge que es proposin a l'alumnat del grup, com també prendre decisions i acords sobre la pràctica docent i les activitats i/o situacions de l'alumnat.
- j) Conèixer la informació que es proporciona als pares i mares, o tutors legals de cada un dels alumnes del grup, i participar en la seva elaboració.
- k) Posar en comú criteris educatius i experiències per a l'elaboració de les programacions i per al desenvolupament de la pràctica educativa.
- l) Reflexionar i valorar la pràctica educativa.
- m) Qualsevol altra que estableixi el reglament d'organització i funcionament de l'institut.

CAPÍTOL V

Tutories

Article 55. Tutoria i designació dels professors tutors

1. La tutoria i l'orientació dels alumnes forma part de la funció docent i serà exercida per l'equip docent en la forma que es determina en aquest reglament. Tots els professors que formen part del claustre d'un centre poden exercir les funcions de professor tutor quan correspongui.

2. En els instituts d'educació secundària, cada grup d'alumnes tindrà, almenys, un professor tutor, que es procurarà que sigui el mateix al llarg del primer cicle. L'esmentat tutor serà designat pel director de l'institut entre els professors que imparteixen docència a tot el grup i preferentment entre els que tinguin major nombre d'hores de docència al grup, a proposta del cap d'estudis. Aquest últim s'encarregarà, amb la col·laboració del departament d'orientació, de la coordinació dels tutors, i hi mantindrà les reunions periòdiques necessàries.

3. Quan les necessitats de l'alumnat així ho requereixin, d'entre els professors de l'equip docent, podran nomenar-se tutors individuals o de grups específics d'alumnes, els quals exerciran les tasques de tutoria que els encomani el cap d'estudis, en col·laboració amb el tutor de cada grup corresponent.

Article 56. Funcions dels professors tutors

1. Els professors tutors exerciran les funcions següents:

a) Coordinar la tasca educativa de l'equip docent del grup. A tal finalitat, vetllaran per mantenir la coherència de la programació i de la pràctica docent amb el projecte curricular i la programació general anual del centre, mitjançant les reunions que dugui a terme l'equip.

b) Presidir les reunions ordinàries de l'equip docent i les que, amb caràcter extraordinari, calgui realitzar, com també estendre'n acta de cada una.

c) Proporcionar a l'inici de curs, a l'alumnat, als pares i les mares, o als tutors legals, informació documental o, en el seu defecte, indicar on poden consultar totel que sigui referent a calendari escolar, horaris, hores de tutoria, activitats complementàries i extraescolars previstes, programes escolars, criteris d'avaluació del grup i normes de convivència.

d) Coordinar el procés d'avaluació dels alumnes, i organitzar i presidir les corresponents sessions d'avaluació del seu grup.

e) Participar en les reunions periòdiques que convoqui a l'efecte la prefectura d'estudis amb la col·laboració del departament d'orientació.

f) Mantenir reunions periòdiques amb els alumnes, bé sigui individualment o col·lectivament.

g) Responsabilitzar-se, juntament amb el secretari del centre, de l'elaboració de la documentació acadèmica individual dels alumnes a càrrec seu, i mantenir-la actualitzada.

h) Gestionar els problemes i encaminar les iniciatives i inquietuds de l'alumnat, i intervenir davant els diferents sectors de la comunitat educativa en l'abordatge de les situacions que es plantegin.

i) Informar els pares, les mares o els tutors legals, almenys tres vegades a l'any, i els professors i els alumnes del grup de tot allò que els concerneixi en relació amb les activitats docents i el rendiment acadèmic.

j) Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i en les activitats d'orientació sota la coordinació del cap d'estudis i col·laborar amb el departament d'orientació, en l'orientació de l'alumne en els processos d'aprenentatge i assessorament sobre les seves possibilitats acadèmiques i professionals.

k) Controlar les faltes d'assistència i puntualitat de l'alumnat de la seva tutoria, a partir de la informació facilitada pel professorat del grup, coordinar les mesures previstes al centre, realitzar les actuacions que disposa la normativa vigent pel que fa a l'absentisme, i comunicar les faltes i altres incidències als pares, les mares o els tutors legals, sota la coordinació del cap d'estudis.

l) Altres que li puguin ser encomanades pel director de l'institut o atribuïdes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

2. En el cas dels cicles formatius de formació professional, el tutor del grup d'alumnes serà el professor responsable del mòdul de formació en centres de treball, a més d'impartir classe en algun altre mòdul del cicle. La designació d'aquest professor tutor la realitzarà el director del centre entre el professorat que imparteix docència al grup d'alumnes i tenguí destinació definitiva al centre. Se li encomanaran, a més de les funcions de tutoria ordinàries indicades a l'apartat anterior, les següents:

a) Prendre contacte amb les empreses, ajustar les dates i els horaris de l'estada dels alumnes en els centres de treball.

b) Desenvolupar la programació del mòdul de formació en centres de treball acordada pel departament didàctic de família professional. Per a això, mantindrà els contactes oportuns amb el responsable, designat per l'empresa, del programa formatiu en el centre de treball.

c) Orientar l'alumnat, conjuntament amb el professorat de formació i orientació laboral, tant a l'inici com durant el desenvolupament de la formació en centres de treball, per la qual cosa mantindrà trobades periòdiques amb aquest.

d) Recollir informació del desenvolupament de la formació en centres de treball per a l'avaluació dels aprenentatges de cada alumne i per a la valoració del desenvolupament del mateix programa. Recollir, així mateix, qualsevol altra informació d'interès per a una millor relació escola-empresa.

e) Canalitzar i, si escau, resoldre les dificultats ordinàries que afectin el desenvolupament del mòdul de formació en centres de treball.

f) Atendre periòdicament l'alumnat en el centre educatiu durant el període de realització del mòdul de formació en centres de treball.

g) Avaluar, col·legiadament amb la resta de professors del cicle, l'alumnat que ha realitzat el mòdul de formació en centres de treball, tenint en compte, a més d'altres informacions, l'informe que el tutor de l'empresa confeccionarà a tal finalitat.

h) Altres que li puguin ser encomanades pel director del centre o atribuïdes per la Conselleria d'Educació i Cultura.

CAPÍTOL VI

Comissió de coordinació pedagògica

Article 57. Composició de la comissió de coordinació pedagògica

1. Als instituts d'educació secundària hi haurà una comissió de coordinació pedagògica, la composició de la qual serà la següent:

- a) El director, que en serà el president.
- b) El cap d'estudis.
- c) Els caps de departament.
- d) L'orientador del centre.
- e) El coordinador de la comissió de normalització lingüística.
- f) El coordinador d'activitats complementàries i extraescolars.

Article 58. Competències de la comissió de coordinació pedagògica

La comissió de coordinació pedagògica exercirà les competències següents:

- a) Establir, a partir dels criteris presentats pel claustre, les directrius generals per a l'elaboració i la revisió dels projectes curriculars d'etapa, que seran desenvolupats pels departaments didàctics mitjançant l'elaboració de les programacions didàctiques, i pel departament d'orientació amb l'elaboració dels plans d'orientació educativa i d'acció tutorial; i assegurar-se, d'aquesta manera, de la coordinació i coherència interna dels projectes curriculars.

TÍTOL IV

Autonomia dels instituts

CAPÍTOL I

Autonomia pedagògica

Article 67. Autonomia pedagògica dels instituts

Els instituts disposaran d'autonomia per definir el model de gestió organitzativa i pedagògica, que haurà de concretar-se, en cada cas, mitjançant els corresponents

projectes educatius, que inclouen els reglaments d'organització i funcionament, els projectes lingüístics, i altres projectes i plans específics que en el seu moment determini la Conselleria d'Educació i Cultura, com també els projectes curriculars.

Article 68. Projecte educatiu

Inclourà els elements següents:

- c) Els principis i criteris bàsics que caracteritzen el centre referits a la intervenció educativa, l'orientació i l'avaluació.
- d) Els objectius del centre amb la finalitat d'aconseguir l'educació en la diversitat, que es desenvoluparan en el pla d'atenció a la diversitat.

Article 69. Pla d'atenció a la diversitat

1. El pla d'atenció a la diversitat serà elaborat per l'equip directiu, coordinadament amb el departament d'orientació i els equips docents, i aprovat pel consell escolar. S'incorporarà al projecte educatiu de centre.

2. En el pla d'atenció a la diversitat ha de quedar definit:

- a) L'organització dels recursos humans i materials per atendre la diversitat.
- b) Les mesures de tipus curricular.
- c) Les mesures metodològiques.
- d) L'oferta de matèries optatives.
- e) Els programes de diversificació curricular.
- f) Els criteris i procediments per a l'atenció lingüística específica de l'alumnat que s'incorpora tardanament al sistema educatiu de les Illes Balears, per tal de garantir l'aprenentatge de les dues llengües que hi són oficials i de l'ús del català com a llengua vehicular.
- g) Els criteris per realitzar les adaptacions curriculars apropiades, en el cas d'alumnes que les requereixin.
- h) Tots aquells programes socioeducatius que s'hi puguin incorporar, que hauran de preveure mesures d'acolliment per a l'alumnat.

Article 72. Projecte curricular d'etapa

4. Els projectes curriculars d'etapa, tenint en compte les directrius del projecte educatiu que tenen implicacions curriculars, inclouran:

- 1r. Les decisions i mesures relatives a la coordinació curricular que figuren a continuació:
 - a) L'adequació dels objectius generals de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat i de la formació professional específica a les característiques de l'alumnat i al context socioeconòmic i cultural del centre, amb indicació de les mesures que han d'adoptar-se per a la consecució eficaç d'aquests objectius.

- b) La distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació de les diferents àrees, matèries i mòduls.
- c) Les decisions de caràcter general sobre metodologia didàctica, com també els criteris per a l'agrupament de l'alumnat i per a l'organització espacial i temporal de les activitats.
- d) Els criteris sobre el procés d'avaluació i promoció de l'alumnat.
- e) Les orientacions necessàries per incorporar els continguts de caràcter transversal al currículum de l'educació secundària obligatòria, a través de les diferents àrees i activitats didàctiques.
- f) Els criteris per atendre la diversitat i, en el cas d'alumnes amb necessitats educatives especials, els criteris per realitzar les adaptacions curriculars apropiades.
- g) Les mesures per tal de potenciar l'ús de la llengua catalana en les activitats del centre.
- h) El pla específic per potenciar la presència en l'ensenyament de la realitat de les Illes Balears: cultura, història, geografia, economia, etnografia, llengua, literatura, art i folklore.
- i) Els materials curriculars i els recursos didàctics que s'utilitzaran.
- j) Els criteris per avaluar i, si escau, revisar els processos d'ensenyament i la pràctica docent del professorat, com també el projecte curricular.
- k) En el cas del projecte curricular de batxillerat, l'organització dels itineraris proposats en cada una de les modalitats impartides a l'institut.
- l) Els criteris per a la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge de les diferents àrees curriculars.

2n. El pla d'orientació educativa i el pla d'acció tutorial.

3r. Les programacions didàctiques dels departaments regulades a l'article 73 d'aquest reglament.

5. En els instituts on s'imparteix formació professional, els projectes curriculars dels cicles formatius s'atendran al que s'especifiqui a la normativa vigent.

Article 73. Programacions didàctiques

3. La programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació serà elaborada pel departament d'orientació, amb la participació dels departaments didàctics implicats.

Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de dia 11 de juny de 2004, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària i les instruccions per regular el desenvolupament dels programes de garantia social en centres educatius, per al curs 2004-05.

3 ÒRGANS DE COORDINACIÓ DOCENT

1. D'acord amb l'establert a l'article 42 del reglament orgànic dels instituts d'educació secundària, aquests centres podran comptar amb els òrgans de coordinació docent següents:

- a) Departaments didàctics i departaments de família professional.
- b) Departament d'orientació.
- c) Equips docents.
- d) Tutories.
- e) Comissió de coordinació pedagògica.
- f) Comissió de normalització lingüística.
- g) Coordinació d'activitats complementàries i extraescolars.
- h) Altres coordinacions.

2. El cap de departament i el coordinador de cada un dels òrgans de coordinació és el responsable de convocar les reunions, establir l'ordre del dia i estendre'n acta amb els acords adoptats. En el cas de la comissió de coordinació pedagògica, el responsable de convocar les reunions i establir l'ordre del dia és el director, i d'estendre'n acta, el secretari.

3.2 Departament d'orientació

Composició i funcionament del departament d'orientació

El departament d'orientació, constituït en els termes establerts al capítol III del títol III del reglament orgànic dels instituts d'educació secundària i assumint les funcions que hi té assignades, es reunirà, almenys, una vegada cada setmana.

Reunions

1. Al començament de curs, es faran les reunions que siguin necessàries per tal d'elaborar el pla de treball, que es durà a terme al llarg del curs, incloent-hi la proposta del pla d'orientació educativa psicopedagògica i professional, i el pla d'acció tutorial que, han de ser presentats a la comissió de coordinació pedagògica abans del començament de les activitats lectives. Aquest pla de treball s'ha d'elaborar a partir de les directrius del claustre i de la comissió de coordinació pedagògica establertes el curs anterior, i tenint present que les intervencions s'han de realitzar en tres àmbits interrelacionats: suport al procés d'ensenyament i aprenentatge, suport al pla d'orientació acadèmica i professional i suport al pla d'acció tutorial

Aquest pla ha d'especificar:

- a) Els objectius que s'hi pretenen, les actuacions que s'han de dur a terme i els procediments i indicadors prevists per a realitzar-ne el seguiment i l'avaluació.
 - b) Les tasques que està previst que es desenvolupin per cada un dels professionals del departament durant el curs.
2. El cap d'estudis participarà, com a responsable de la gestió pedagògica del centre, almenys amb caràcter quinzenal, en les reunions del departament d'orientació per tal d'assumir les funcions de coordinació amb l'equip directiu.
3. Al final de cada curs escolar s'ha de realitzar la memòria, que ha de contenir els apartats següents:
- a) Valoració del procés seguit per a l'elaboració, la revisió i l'avaluació del pla d'activitats.
 - b) Valoració de la intervenció desenvolupada en cada un dels àmbits.
 - c) Valoració del funcionament del departament, i propostes de millora.
4. El cap d'estudis participarà, com a responsable de la gestió pedagògica del centre, almenys amb caràcter quinzenal, en les reunions del departament d'orientació per tal d'assumir les funcions de coordinació amb l'equip directiu.

Horari i funcions dels components

1. **L'orientador** tindrà entre sis i nou períodes lectius dedicats a atendre grups d'alumnes que segueixin programes específics (diversificació curricular, projectes d'intervenció educativa, ...) i/o a impartir matèries optatives de la seva especialitat, de la manera que determini el cap d'estudis. La resta d'hores lectives seran dedicades a l'atenció d'alumnes, famílies i professors, a la preparació de materials i a les reunions de coordinació de tutors.

Les hores complementàries es dedicaran, prioritàriament, a tasques relacionades amb les funcions següents:

- a) Coordinar la planificació i el desenvolupament de les activitats d'orientació acadèmica i professional corresponents a les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat, i contribuir-ne al desenvolupament.
- b) Assessorar la comissió de coordinació pedagògica amb criteris psicopedagògics i d'atenció a la diversitat en els elements constitutius del projecte curricular del centre.
- c) Col·laborar en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge.
- d) Coordinar l'avaluació psicopedagògica amb el professorat dels alumnes que necessiten mesures educatives especials, i fer-ne l'informe psicopedagògic.
- e) Participar en la planificació i en el desenvolupament de les adaptacions curriculars individuals (ACI) dirigides als alumnes que ho necessitin, d'entre els alumnes amb necessitats educatives especials i els que segueixen programes de diversificació, en col·laboració amb els departaments didàctics i l'equip docent corresponent.

f) Participar en l'elaboració i el desenvolupament dels programes de diversificació i projectes d'intervenció educativa, i assessorar els equips educatius dels programes d'iniciació professional, en l'elaboració de la programació corresponent.

g) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador que, sobre el futur acadèmic i professional, ha de formular-se per a tot l'alumnat, a l'acabament de l'educació secundària obligatòria i dels programes d'iniciació professional.

h) Reunir-se amb el departament de família professional corresponent, abans de l'inici del curs escolar i, periòdicament, al llarg del curs, per tal d'aplicar el que es preveu a l'article 27 del Decret 33/2001, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a les Illes Balears, respecte de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a discapacitat.

2. El professorat d'àmbit dedicarà les hores lectives a atendre grups de diversificació i alumnes que segueixin algun programa d'intervenció educativa i/o garantia social. Si li queden hores lectives sense assignar, seran dedicades, a classes de docència directa i desdoblament o suport a grups, a algunes de les àrees o matèries del seu àmbit.

Les hores complementàries es dedicaran a:

a) Guàrdies, vigilàncies de pati, atenció a les famílies, reunions de departament i d'equip docent.

b) Participar en l'elaboració dels programes de diversificació curricular en col·laboració amb els departaments didàctics i els equips docents.

c) Assessorar i participar en la prevenció, la detecció i la valoració dels problemes d'aprenentatge.

d) Participar en la planificació, el desenvolupament i l'aplicació de les adaptacions curriculars dirigides a l'alumnat que ho necessiti. En alguns casos, els suports específics que siguin necessaris es realitzaran en col·laboració amb el professorat de les especialitats de pedagogia terapèutica, audició i llenguatge i/o d'educació compensatòria.

e) Col·laborar amb els tutors i l'equip docent en l'elaboració dels informes d'avaluació individualitzada on es valori el grau de consecució dels objectius i el desenvolupament de les capacitats bàsiques, i s'especifiqui la decisió sobre la promoció i les mesures de recuperació que necessita. Així com col·laborar amb els tutors i l'equip docent en l'elaboració del consell orientador per a l'alumnat que acaba l'educació secundària obligatòria.

f) Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics, en la programació i la realització d'activitats educatives de suport per a l'alumnat d'educació secundària obligatòria, de formació professional específica, i de programes de garantia social.

g) A més de les funcions assenyalades en els apartats anteriors, el professorat tècnic de suport a l'àrea pràctica, col·laborarà en la planificació i el desenvolupament d'activitats del pla d'orientació educativa, acadèmica i professional, i es farà càrrec de la planificació i el desenvolupament de les matèries de garantia social.

3. El professorat que realitza tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives específiques (capítol VII de la LOCE) dedicarà totes les hores lectives a

atendre aquest alumnat i als que segueixin algun programa d'intervenció educativa. Les activitats de suport es desenvoluparan, preferentment, dins l'aula ordinària, també es poden desenvolupar fora de l'aula, segons les directrius de l'equip directiu amb l'assessorament del DO.

Aquest professorat tindrà per finalitat facilitar que el centre sigui un àmbit que permeti a tot l'alumnat amb necessitats educatives específiques gaudir de les situacions generals i comunes per al desenvolupament de les seves capacitats.

Els professors de suport a l'alumnat amb necessitats educatives específiques són els especialistes de pedagogia terapèutica, audició i llenguatge i d'educació compensatòria. Aquest professorat, juntament amb la resta de professionals que intervé amb aquest alumnat (auxiliar tècnic educatiu, auxiliar tècnic sanitari, fisioterapeuta, etc.), actuarà des del departament d'orientació de manera coordinada, tenint en compte la seva especialitat.

En els centres que imparteixen formació professional específica i escolaritzin alumnat amb necessitats educatives específiques, a més del professorat de suport esmentat en el paràgraf anterior, hi haurà un professor de la família professional del cicle que cursen aquests alumnes, que dedicarà almenys dues hores setmanals a tasques de suport a aquest alumnat, per donar reforç a l'assoliment de les capacitats terminals, als continguts, a la terminologia específica, i a altres aspectes d'aquests ensenyaments. El centre ha de preveure que, en els cicles formatius on hi ha alumnat amb necessitats educatives específiques, l'horari d'algun dels professors de la família professional que l'imparteix ha de tenir en compte aquestes dues hores de dedicació, com a mínim.

Les hores complementàries es dedicaran a:

- a) Guàrdies, vigilàncies de pati, atenció a les famílies, reunions de departament i d'equip docent.
- b) Elaborar, conjuntament amb els corresponents departaments didàctics, la proposta de criteris i procediments per dur a terme les adaptacions curriculars individuals (ACI) apropiades per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- c) Col·laborar en la planificació, l'elaboració, el seguiment i l'avaluació de l'adaptació curricular individual de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i possibilitar que la proposta curricular sigui la comuna del grup, amb les adaptacions necessàries.
- d) Col·laborar amb els departaments didàctics i els equips docents, en la prevenció, la detecció i la valoració de problemes d'aprenentatge.
- e) Assessorar i orientar amb relació a estratègies organitzatives i metodològiques.
- f) Orientar i facilitar la recerca i/o l'elaboració de materials adients per atendre la diversitat.
- g) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador de l'alumnat que té necessitats educatives especials.

3.3 Equips docents de grup

3.4 Tutories

3.8. Altres coordinacions

a) Coordinador de tutors.

4 Autonomia pedagògica

4.2 Projectes institucionals dels centres

Projecte educatiu de centre

Pla d'atenció a la diversitat

Projecte d'intervenció educativa

Programes d'intervenció socioeducativa

Reglament d'organització i funcionament

Projecte lingüístic de centre

Projecte curricular d'etapa i altres aspectes curriculars

Projecte curricular d'etapa

Matèries optatives a l'educació secundària obligatòria

Itineraris i matèries optatives de batxillerat

Pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, i pla d'acció tutorial

Les propostes del pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, i del pla d'acció tutorial, que constitueixen un apartat del projecte curricular, han de ser elaborades pel departament d'orientació, d'acord amb els criteris establerts pel claustre, les aportacions dels equips docents i les directrius de la comissió de coordinació pedagògica, tal com es recull als articles 24 i 58 del reglament orgànic dels instituts d'educació secundària. Una vegada elaborades les propostes, aquestes seran elevades a l'esmentada comissió abans del començament de les activitats lectives del curs escolar, per a la discussió i inclusió en el projecte curricular.

Pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional

1. El pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional contribuirà a facilitar la presa de decisions de cada alumne respecte al seu itinerari acadèmic i professional. Inclourà:

- a) Actuacions dirigides a aconseguir que l'alumnat desenvolupi les capacitats implicades en el procés de presa de decisions, i que conegui i valori d'una forma ajustada les capacitats, les motivacions i els interessos propis.
- b) Actuacions destinades a facilitar informació suficient al conjunt de l'alumnat sobre les diverses opcions educatives o laborals relacionades amb cada etapa educativa, i de manera especial sobre aquelles que s'ofereixin al seu entorn.
- c) Actuacions que propiciïn el contacte de l'alumnat amb el món del treball i puguin facilitar la inserció laboral.

2. Així mateix el pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional haurà d'especificar les línies d'actuació prioritàries per a cada etapa, cicle i curs que s'han de desenvolupar en el centre, i indicar:

- a) Les que han d'ésser incorporades a les programacions didàctiques de les diverses àrees, matèries o mòduls, i el seu desenvolupament per als diferents grups d'alumnes, assegurant així la formació professional de base.
- b) Les que s'han d'incorporar al pla d'acció tutorial, sobretot a les tutories de grup, individuals i amb les famílies amb la finalitat de facilitar la participació i col·laboració d'aquestes en el procés d'ajuda a la presa de decisions dels seus fills; diferenciar les

activitats específiques del departament d'orientació d'aquelles que seran desenvolupades pels tutors.

c) Les que correspon organitzar i desenvolupar al propi departament d'orientació i al departament de formació i orientació laboral, per mantenir relació amb els centres de treball del seu entorn i fomentar la col·laboració en l'orientació professional de l'alumnat, com també en la inserció laboral dels que optin per incorporar-se al món laboral a l'acabament de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat, de la formació professional o dels programes de garantia social.

3. El procés d'orientació educativa, psicopedagògica i professional serà un element fonamental per a l'elaboració del consell orientador que, sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne, ha de formular-se.

Pla d'acció tutorial

El pla d'acció tutorial és el marc en el qual s'especifiquen els criteris per a l'organització de l'acció tutorial a l'institut i les línies prioritàries de funcionament d'aquesta. El pla d'acció tutorial ha d'incloure:

a) Actuacions que assegurin la coherència educativa en el desenvolupament de les programacions i la pràctica docent de l'aula per part del professorat del grup.

b) Actuacions que, d'acord a la planificació realitzada per l'equip docent, guiaran el programa d'activitats que s'ha de realitzar a l'horari setmanal de tutoria.

c) Actuacions per atendre individualment els alumnes, sobretot aquells que més ho necessitin.

d) Actuacions que permetin mantenir una comunicació fluida amb les famílies, tant amb la finalitat d'intercanviar informacions sobre els aspectes que puguin resultar rellevants per millorar el procés d'aprenentatge dels alumnes, com per orientar-les i promoure la seva cooperació en la tasca educativa del professorat.

Orientacions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació per als departaments d'orientació dels centres d'educació secundària. Curs 2004-05

L'orientació és responsabilitat de tots els professionals docents, necessita per la seva complexitat, recursos personals especialitzats que col·laborin amb els centres escolars en l'assessorament psicopedagògic que tota orientació de qualitat requereix.

Aquesta funció de suport especialitzat als centres, en el nostre sistema educatiu, correspon als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes de preescolar, infantil i primària; i als departaments d'orientació (DO) en les etapes d'ESO i d'educació postobligatòria.

Les Instruccions, de 30 de maig de 1996, de l'antiga Direcció General de Renovació Pedagògica del MEC desenvolupen les funcions específiques dels EOEP i dels Departament d'Orientació i suposen un referent per emmarcar l'actuació d'aquests.

La Conselleria d'Educació i Cultura, d'acord amb l'Ordre de 27 de juny de 2000, estableix com a funció de la Direcció General d'Ordenació i Innovació, entre d'altres, la capacitat per regular l'organització de l'orientació educativa, i així es reafirma al Decret 10/2003, que estableix l'estructura orgànica bàsica de la Vicepresidència i de les Conselleries de les Illes Balears.

El Decret 120/2002 (BOIB 5-10-02) pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, regula aspectes essencials de l'organització i el funcionament d'aquests centres docents. Entre d'altres defineix les funcions específiques del Departament d'Orientació i la seva composició i organització.

La Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació marca una nova estructura del sistema educatiu i redefeix la conceptualització de les necessitats educatives de l'alumnat.

Reial decret 1318/2004, de 28 de maig pel qual es modifica el Reial decret 827/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establert per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

La Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de 11 de juny de 2004, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària i les instruccions per regular el desenvolupament dels programes de garantia social a centres educatius, per al curs 2004-05. A l'apartat 3.2. Departament d'Orientació es fa referència a la composició i funcionament d'aquest, especificant l'horari i les funcions específiques dels membres del Departament d'Orientació. D'altra banda, també estableix el contingut del Pla de Treball del Departament d'Orientació i la corresponent memòria, els quals han de ser integrats en els documents generals del centre. D'aquests documents s'ha de lliurar una còpia al Servei d'Innovació de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.

El Decret 56/2004, de 18 de juny (BOIB de 29 de juny), que estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació

secundària obligatòria a les Illes Balears; explicita les distintes necessitats educatives específiques (NE específiques).

Pels motius exposats i per les necessitats d'establir actuacions preferents es fan aquestes instruccions per al curs 04-05

Se seguiran, en línies generals, les instruccions anteriorment esmentades, i es completaran amb les indicacions que en aquestes orientacions s'indiquen, tenint en compte la normativa pròpia desenvolupada fins ara per adequar el nostre sistema a aquesta realitat i desenvolupar el model educatiu corresponent.

D'acord amb la Resolució, de 29 d'abril de 1996, sobre l'organització dels departaments d'orientació als instituts d'educació secundària (BOE 132, 31 de maig de 1996); la Direcció General d'Ordenació i Innovació ha dictat instruccions i orientacions que cal tenir en compte en la planificació i l'organització de les actuacions dels departaments d'orientació:

- *Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears per al curs 2004/05 per les quals es regulen les actuacions dels centres educatius quant a l'absentisme escolar.*
- *Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació que regulen els Programes d'Intervenció Socioeducativa per al curs escolar 2004/05.*
- *Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 14 de juny de 2002, per la qual es regula l'elaboració i l'execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària.*
- *Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària a les Illes Balears.*
- *Decret 111/2002, de 2 d'agost, pel qual s'estableix l'estructura i l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat a les Illes Balears.*

EL PLA D'ACTIVITATS DEL DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ

D'acord amb les instruccions del 30 d'abril de 1996 (BOMECE, 13 de maig del 1996) el Departament d'Orientació ha d'elaborar, a principi de curs, un pla d'activitats i una memòria a final de curs.

En compliment de les funcions que li són assignades en el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (Decret 120/2002, capítol 3, articles 49, 50, 51 i 52) i de les responsabilitats específiques dels diferents professors que formen el Departament d'Orientació (esmentades a la Resolució del conseller d'Educació i Cultura d'11 de Juny, sobre les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres de secundària, punt 3.2) sobre l'organització dels departaments d'orientació als centres de secundària; les intervencions es realitzaran en tres àmbits interrelacionats:

- A. Suport al procés d'ensenyament i aprenentatge.
- A. Suport al pla d'orientació acadèmica i professional.
- B. Suport al pla d'acció tutorial.

El pla anual del Departament d'Orientació ha d'especificar:

- a. Els objectius que es pretenen.
- b. Les actuacions que s'han de dur a terme s'han d'elaborar d'acord al pla de centre i s'ha d'assenyalar en cada cas la col·laboració que implica amb l'equip directiu, el consell escolar, la comissió de coordinació pedagògica, els departaments didàctics, els tutors, els equips docents, *s'han de diferenciar quines seran competències del Departament d'Orientació i/o cada professor adscrit a aquest departament, i de la resta d'implicats, i se n'ha de determinar la temporalització en cada cas.*
- c. Els procediments prevists per realitzar-ne el seguiment i l'avaluació.

Durant aquest curs, les actuacions del Departament d'Orientació s'han de desenvolupar tenint en compte la normativa actual, que l'implica directa o indirectament en el desenvolupament de les seves funcions.

A. Suport al procés d'ensenyament i aprenentatge

El Departament d'Orientació ha de col·laborar amb el professorat en l'elaboració de propostes relatives al conjunt de mesures d'atenció a la diversitat, de caràcter general i específic, que es puguin dur a terme al centre, per millorar el procés d'ensenyament aprenentatge de la totalitat de l'alumnat. Els acords que s'adoptin en la comissió de coordinació pedagògica s'han d'incorporar als respectius elements del projecte curricular de centre que es presenti al claustre per ser aprovat, com també a les programacions d'aula i a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Això implica col·laborar en tots els nivells de planificació del centre: Projecte educatiu de centre, projecte curricular de centre, programació de l'activitat docent, elaboració i desenvolupament del projecte de diversificació curricular i de les adaptacions curriculars individuals, i determinar les intervencions específiques de suport al professorat i les de treball directe amb alumnes.

Les activitats de suport i assessorament al procés d'ensenyament i aprenentatge s'han de fer des de la perspectiva psicopedagògica i dels principis d'atenció a la diversitat, amb la finalitat que les decisions que s'adoptin en els distints nivells de concreció curricular considerin la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat.

El cap d'estudis, com a responsable de la gestió pedagògica del centre, participant a les reunions del Departament d'Orientació, per tal d'assumir les funcions de coordinació amb l'equip directiu, i col·laborarà en l'aplicació de les propostes del Departament d'Orientació sobre les mesures d'atenció a la diversitat.

Entre les activitats de suport al procés d'ensenyament i aprenentatge s'han d'incloure les següents:

1. Col·laborar —juntament amb la resta dels departaments didàctics— en l'elaboració o revisió del projecte educatiu de centre i de la PGA, fonamentalment en els temes relacionats amb:

- Normativa que regula el funcionament dels instituts: elaborant propostes que facilitin la coordinació amb els tutors i amb la resta de departaments didàctics.
- Participació de tota la comunitat educativa.

- Atenció a la diversitat social i cultural de l'alumnat.

2. Formular propostes a la comissió de coordinació pedagògica sobre els aspectes psicopedagògics del projecte curricular de centre que puguin facilitar l'adopció de criteris comuns sobre els distints elements del projecte curricular i de les programacions d'aula.

3. Formular propostes a la comissió de coordinació pedagògica sobre la programació de mesures extraordinàries.

4. El Departament d'Orientació ha de programar activitats de col·laboració amb el professorat, a través de les estructures organitzatives més pertinents en cada cas (departaments didàctics, equips educatius, equips de tutors de cicle o de nivells), i assessorar-les en l'adopció de mesures educatives adients per a tot l'alumnat, preventives o específiques, tant ordinàries com extraordinàries.

5. L'avaluació psicopedagògica

L'adopció de mesures específiques pot requerir l'avaluació psicopedagògica prèvia de determinats alumnes, amb la finalitat de garantir l'adequació d'aquestes mesures a les seves necessitats, com és el cas de l'alumnat que participarà als programes de diversificació curricular o als programes específics que el centre ha establert per donar resposta a les necessitats del seu alumnat.

S'ha de realitzar l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat per determinar si presenten NE específiques i així poder proposar la modalitat d'escolarització més adequada, per recomanar recursos personals i/o materials extraordinaris i, si és necessari, per adaptar significativament el currículum.

La realització de l'avaluació psicopedagògica tindrà caràcter prescriptiu en els casos de l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a necessitats educatives especials (a discapacitat psíquica, sensorial, física o greus trastorns o de conducta o a altes capacitats), que requereixen suports personals extraordinaris i/o adaptacions significatives del currículum

L'avaluació psicopedagògica de l'alumnat s'ha de dur a terme per demanda de l'equip educatiu —o del director del centre en situacions especials— amb formes i procediments prèviament consensuats a la CCP i inclosos al PCC, de manera que les demandes siguin pertinents, que el centre conegui com es farà, amb quina finalitat i, a més, tenguí clars els criteris de selecció d'alumnes per demanar una avaluació psicopedagògica. El Departament d'Orientació informará la família d'aquesta circumstància i de les conclusions que es derivin del procés realitzat.

A secundària, i d'acord amb la normativa vigent, a més dels casos esmentats anteriorment, s'ha de realitzar l'avaluació psicopedagògica als alumnes que:

- Han de realitzar un programa de diversificació curricular.
- Han d'assistir a un programa d'intervenció socioeducativa.
- Han d'accedir a un programa de garantia social.

Segons la resposta educativa adequada a les necessitats educatives de l'alumne i el moment de realització de l'avaluació psicopedagògica, per proposar un alumne o una alumna per a un programa s'han de tenir en compte les particularitats següents:

Programa de diversificació curricular

D'acord amb la Resolució de 12 d'abril que regula els programes de diversificació curricular; s'ha de seguir el procediment indicat per determinar la incorporació d'un alumne o una alumna al programa.

Programa d'intervenció socioeducativa

Aquesta intervenció, de caràcter transitori i extraordinari, només pot ser d'aplicació a l'alumnat matriculat a ESO que compleixi el perfil establert, després que el centre educatiu al qual pertany hagi adoptat totes les mesures al seu abast i que, tot i així, es comprovi que no s'ha aconseguit la seva integració al sistema educatiu ordinari amb totes les seves variants organitzatives. La incorporació dels alumnes a aquests programes d'intervenció socioeducativa comportarà una escolarització compartida amb el centre educatiu en què l'alumne/a estigui escolaritzat/da, del qual continuarà depenent als efectes acadèmics i administratius.

Per proposar un alumne o alumna per a un programa d'intervenció socioeducativa se seguirà el procediment indicat a les Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació que regulen els programes d'intervenció socioeducativa per al curs escolar 2004-2005.

Programa de garantia social

Per accedir a un programa de garantia social, els alumnes necessiten un informe favorable del DO. Per elaborar aquest informe se seguirà el procediment especificat a l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 22 d'abril de 2002 (BOIB núm. 55, de 7 de maig) per la qual es regulen els aspectes essencials dels programes de garantia social i d'acord a les instruccions específiques de Garantia Social de la resolució del Conseller d'Educació i

Cultura, de dia 11 de juny, per la qual s'aproven les instruccions pel curs 2004-05.

Els alumnes que presenten necessitats educatives especials tendran el seu corresponent dictamen d'escolarització i han d'adjuntar a la sol·licitud de matrícula una còpia de la *proposta d'escolarització*, apartat 8 del dictamen d'escolarització emès pel Departament d'Orientació (annex 1), per la qual cosa aquest departament ha de donar als pares la còpia quan signin l'autorització.

6. Dictamen d'escolarització

En el cas dels alumnes amb necessitats educatives específiques associades a discapacitat psíquica, sensorial, física, trastorn de personalitat o de conducta o a altes capacitats que requereixin suports personals extraordinaris i/o adaptacions significatives del currículum; caldrà fer, a més del corresponent informe psicopedagògic, un dictamen d'escolarització segons model de l'annex 1. En el dictamen, al punt referit a la proposta d'escolarització, el Departament d'Orientació ha d'indicar la modalitat d'escolarització més adequada i en el cas de canvi de centre ha de reflectir el centre escolar on els pares han sol·licitat o volen sol·licitar plaça escolar en primer lloc.

Tots els dictàmens d'escolarització realitzats pels departaments d'orientació dels IES de les Illes Balears han de ser remesos a la Direcció General d'Ordenació i Innovació, Servei d'Innovació, abans del 30 de maig en el cas dels alumnes que canvien d'etapa educativa (batxillerat, garantia social, cicles formatius de grau mitjà o superior) o de centre. En el cas dels alumnes que no canvien de centre, es pot fer al llarg del curs en el moment en què les circumstàncies ho precisin. Posteriorment, el mateix Servei els lliurarà al Departament d'Inspecció Educativa (DIE), que els farà arribar al corresponent centre educatiu..

7. Informe de compensació educativa i adaptació curricular significativa

En el cas d'alumnes amb NEE que requereixen mesures de compensació educativa i adaptacions curriculars significatives, caldrà fer un informe quereflecteixi aquestes circumstàncies per tal de permetre una avaluació curricular d'acord amb la corresponent ACI, la confecció de la qual serà responsabilitat de l'equip educatiu de l'alumne/a, en col·laboració amb el Departament d'Orientació

8. Butlleta d'estat

A cada centre s'indicaran aquests/es alumnes en una butlleta d'estat, qüestionari de responsabilitat de l'orientador i on ha de constar, almanco, la informació que apareix a l'annex 2a, 2b, 2c. Aquestes butlletes d'estat serviran a l'Administració educativa per detectar les necessitats dels centres de Balears i per prendre decisions sobre els recursos humans i qüestions organitzatives. Les butlletes han d'estar actualitzades al principi de cada curs, i després s'han de fer sempre que hi hagi canvis per altes o baixes d'alumnes. A més, es faran butlletes de previsió del curs vinent, és a dir, butlletes que incorporin aquella informació que es preveu que pot canviar, com ara els alumnes que el curs següent canviaran de centre. Les butlletes de previsió es lliuraran una setmana abans de l'inici del procés d'admissió i matriculació dels alumnes.

Les butlletes d'estat d'alumnat de necessitats educatives especials (annex 2a) i butlleta d'estat de centres específics i ASCE (annex 2c), en el cas dels IES que tinguin escolaritzats alumnat amb escolarització combinada, s'han de remetre a la Direcció General d'Ordenació i Innovació abans de dia 8 d'octubre de 2004.

Les butlletes d'estat d'alumnat de compensació educativa (annex 2b) s'han de remetre a la Direcció General d'Ordenació i Innovació abans de dia 26 de novembre de 2004.

Així mateix, s'han de trametre trimestralment els canvis produïts, i comunicar només les dades dels alumnes que són altes o baixes, utilitzant el mateix model de graella.

B. Suport al pla d'orientació acadèmica i professional

L'orientació acadèmica i professional s'ha d'entendre com un procés que s'ha de desenvolupar durant tota l'educació secundària, especialment quan l'alumne o alumna ha d'escollir matèries optatives, i en aquells moments en què l'elecció entre distintes opcions pot condicionar en gran mesura el futur acadèmic i professional dels distintes estudiants: itineraris acadèmics a batxillerat o cicles formatius de formació professional, garantia social o al món laboral.

El Departament d'Orientació, d'acord amb les instruccions del 30 d'abril de 1996 i amb les directrius generals establertes per la comissió pedagògica, ha d'elaborar el pla d'orientació acadèmica i professional i participar en l'elaboració del consell orientador que per a cada alumne o alumna s'ha de formular en acabar l'ESO i els programes de

garantia social, especialment quan un alumne o una alumna requereixi una orientació més personalitzada per prendre una decisió respecte a les alternatives que se li presenten.

C. Suport al pla d'acció tutorial

El pla d'acció tutorial és el marc en el qual s'especifiquen els criteris de l'organització i les línies prioritàries de funcionament de la tutoria al centre, i ha d'incloure les actuacions establertes a les instruccions del 30 d'abril de 1996, tenint en compte les recomanacions que es despleguen a l'Ordre del 7 de juny d'elaboració de projectes d'intervenció educativa, i l'Ordre del 14 de juny d'elaboració i l'execució del programa d'acolliment lingüístic i cultural.

Els centres han d'elaborar un conjunt de mesures per donar resposta a les seves necessitats, i d'acord amb la normativa actual seria convenient que aquestes mesures donassin prioritat al desenvolupament de noves formes organitzatives que permetin dur a terme una bona acció tutorial, entesa aquesta com la que és realitzada, de forma compartida, pel conjunt de professors que atenen un grup i que són coordinats pel tutor, atès que l'activitat docent implica, a més de la impartició dels ensenyaments propis de l'àrea, el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge dels alumnes i l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de necessitats educatives que presenten.

En el pla d'acció tutorial del centre es concreten els objectius i les activitats que duu a terme el professorat del centre pel que fa a:

- L'orientació acadèmica, personal i professional de l'alumnat.
- La dinamització del grup classe.
- La gestió de l'aula respecte a les normes de convivència, concreció dels aspectes convivencials i de resolució de conflictes establerts al pla de convivència.
- La coordinació de l'activitat educativa entre els membres dels equips docents.
- La coordinació del professorat amb les famílies de l'alumnat.
- Procediments de seguiment i avaluació.

Coordinació del departament d'orientació amb els equips d'orientació educativa i psicopedagògica i els serveis socials, educatius i sanitaris externs al centre

En aquest apartat es tindrà en compte, per al desenvolupament de les funcions del DO, la coordinació necessària amb els serveis externs al centre que depenen de l'Administració educativa local, comarcal o autonòmica, entitats socials, serveis sanitaris, per la qual cosa s'han de preveure i programar les activitats que es duren a terme en aquest sentit.

Es prioritzarà la intervenció amb relació a:

- Facilitar el traspàs d'informació de l'alumnat amb NE específiques que canvia d'etapa, amb la finalitat d'aconseguir tota la informació necessària per planificar la resposta educativa més adequada a les característiques de l'alumnat amb NE específiques per a l'accés, permanència i promoció al sistema educatiu.

Pel que fa a la coordinació dels departaments d'orientació dels instituts d'educació secundària amb els EOEP generals per facilitar el traspàs de l'alumnat amb NE específiques, es faran, com a mínim, dues reunions durant el curs. El més aconsellable

seria que aquesta coordinació es dugués a terme al voltant del període d'escolarització, i s'ha de preveure en el pla d'activitats i la memòria, on s'avaluarà la coordinació i s'aportaran possibles propostes de millora.

Atès que els centres d'educació secundària reben alumnes amb NE específiques, que per les seves característiques han tingut un procés d'identificació i determinació de les seves necessitats educatives, el Departament d'Orientació del centre de secundària ha de rebre la informació actualitzada d'aquest alumnat, per facilitar la continuïtat del procés educatiu de l'alumne/a i l'adequació de la resposta educativa en l'etapa de secundària que li permeti la planificació i l'organització del centre. En acabar l'educació primària, l'EOEP o Departament d'Orientació del centre de procedència corresponent ha de revisar i actualitzar (OM 14 de febrer de 1996, article 13) l'avaluació psicopedagògica i el dictamen d'escolarització a efectes de trasllat de l'expedient dels alumnes amb necessitats educatives especials. El Departament d'Orientació es posarà en contacte amb l'EOEP/orientador de primària, tot d'una que es tenguí constància de l'alumnat amb NE específiques matriculat al centre de secundària i es convocarà la reunió corresponent, si és possible, per rebre informació detallada sobre:

- Les característiques de l'alumne/a i les seves NE específiques.
- Resum de l'actuació pedagògica que s'ha dut a terme en el seu cas, a l'etapa anterior.
- Traspàs de la documentació corresponent.

A part de les reunions esmentades, es duran a terme totes aquelles que es considerin necessàries.

MEMÒRIA

- Valoració del procés seguit per a l'elaboració, la revisió i l'avaluació del pla d'activitats.
- Valoració de la intervenció desenvolupada en cada un dels àmbits.
- Valoració del funcionament del departament:
 - Del mateix departament.
 - Amb relació a l'equip directiu.
 - Amb relació als òrgans de coordinació docent:
 - Comissió pedagògica
 - Departaments didàctics
 - Equips docents
 - Tutors
 - Professorat en general
 - En relació als serveis educatius i socials externs al centre.
- Aspectes que caldrà modificar al pla d'activitats del curs següent.

Palma, de de 2004

La directora general d'Ordenació i Innovació

Joana Roselló Morales

Taula A.1. Horari i funcions dels components del departament d'orientació.

Font: Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de 11 de juny de 2004, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària i les instruccions per regular el desenvolupament dels programes de garantia social en centres educatius, per al curs 2004-05.

ORIENTADOR	PROFESSORAT D'ÀMBIT	PROFESSORAT DE SUPORT A L'ALUMNAT AMB NEE
<p>HORES LECTIVES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendre grups d'alumnes que segueixin programes específics (diversificació curricular, projectes d'intervenció educativa, ...) i/o a impartir matèries optatives de la seva especialitat (6-9 h.). - Atenció d'alumnes, famílies i professors, a la preparació de materials i a les reunions de coordinació de tutors. (resta d'hores lectives). 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendre grups de diversificació i alumnes que segueixin algun programa d'intervenció educativa. i/o garantia social - Impartir classes de docència directa i desdoblament o suport a grups, a algunes de les àrees o matèries del seu àmbit.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenció a alumnat amb NEE.
<p>b) Assessorar la comissió de coordinació pedagògica amb criteris psicopedagògics i d'atenció a la diversitat en els elements constitutius del PCE</p>		<p>e) Assessorar i orientar amb relació a estratègies organitzatives i metodològiques.</p>
<p>c) Col·laborar en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge.</p> <p>d) Coordinar l'avaluació psicopedagògica amb el professorat dels alumnes que necessiten mesures educatives especials, i fer-ne l'informe psicopedagògic.</p>	<p>c) Assessorar i participar en la prevenció, la detecció i la valoració dels problemes d'aprenentatge.</p>	<p>d) Col·laborar amb els departaments didàctics i els equips docents, en la prevenció, la detecció i la valoració de problemes d'aprenentatge.</p>

ORIENTADOR	PROFESSORAT D'ÀMBIT	PROFESSORAT DE SUPORT A L'ALUMNAT AMB NEE
<p>e) Participar en la planificació i en el desenvolupament de les adaptacions curriculars individuals (ACI) dirigides als alumnes que ho necessitin, d'entre els alumnes amb NEE i els que segueixen programes de diversificació, en col·laboració amb els departaments didàctics i l'equip docent corresponent.</p> <p>f) Participar en l'elaboració i el desenvolupament dels programes de diversificació i projectes d'intervenció educativa, i assessorar els equips educatius dels programes d'iniciació professional, en l'elaboració de la programació corresponent.</p>	<p>b) Participar en l'elaboració dels programes de diversificació curricular en col·laboració amb els departaments didàctics i els equips docents.</p> <p>d) Participar en la planificació, el desenvolupament i l'aplicació de les adaptacions curriculars dirigides a l'alumnat que ho necessiti. En alguns casos, els suports específics que siguin necessaris es realitzaran en col·laboració amb el professorat de les especialitats de pedagogia terapèutica, audició i llenguatge i/o d'educació compensatòria.</p> <p>f) Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics, en la programació i la realització d'activitats educatives de suport per a l'alumnat d'educació secundària obligatòria, de formació professional específica, i de programes de garantia social.</p>	<p>a) Realitzar activitats educatives de suport per a l'alumnat amb necessitats educatives (preferentment, dins l'aula ordinària), ja sigui directament o a través de l'assessorament i la col·laboració amb el professorat dels departaments didàctics i equips docents.</p> <p>b) Elaborar, conjuntament amb els corresponents departaments didàctics, la proposta de criteris i procediments per dur a terme les adaptacions curriculars individuals (ACI) apropiades per a l'alumnat amb NEE.</p> <p>c) Col·laborar en la planificació, l'elaboració, el seguiment i l'avaluació de l'adaptació curricular individual de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i possibilitar que la proposta curricular sigui la comuna del grup, amb les adaptacions necessàries.</p> <p>f) Orientar i facilitar la recerca i/o l'elaboració de materials adients per atendre la diversitat.</p>

ORIENTADOR	PROFESSORAT D'ÀMBIT	PROFESSORAT DE SUPORT A L'ALUMNAT AMB NEE
<p>a) Coordinar la planificació i el desenvolupament de les activitats d'orientació acadèmica i professional corresponents a les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat, i contribuir-ne al desenvolupament.</p> <p>g) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador sobre el futur acadèmic i professional de l'alumnat, a l'acabament de l'ESO i dels programes d'iniciació professional.</p>	<p>e) Col·laborar amb els tutors i l'equip docent en l'elaboració dels informes d'avaluació individualitzada on es valori el grau de consecució dels objectius i el desenvolupament de les capacitats bàsiques, i s'especifiqui la decisió sobre la promoció i les mesures de recuperació que necessita. Així com col·laborar amb els tutors i l'equip docent en l'elaboració del consell orientador per a l'alumnat que acaba l'educació secundària obligatòria.</p> <p>g) A més de les funcions assenyalades en els apartats anteriors, el professorat tècnic de suport a l'àrea pràctica, col·laborarà en la planificació i el desenvolupament d'activitats del pla d'orientació educativa, acadèmica i professional, i es farà càrrec de la planificació i el desenvolupament de les matèries de garantia social.</p>	<p>g) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador de l'alumnat que té necessitats educatives especials.</p>
	<p>a) Guàrdies, vigilàncies de pati, atenció a les famílies, reunions de departament i d'equip docent.</p>	<p>a) Guàrdies, vigilàncies de pati, atenció a les famílies, reunions de departament i d'equip docent.</p>

Nota. El professorat de suport a l'alumnat amb NEE són els especialistes de pedagogia terapèutica, audició i llenguatge, d'educació compensatòria i tot aquell professorat que intervé en l'atenció específica d'aquest alumnat. Aquest professorat, juntament amb la resta de professionals que intervé amb aquest alumnat (auxiliar tècnic educatiu, auxiliar tècnic sanitari, fisioterapeuta, etc.), actuarà des del departament d'orientació de manera coordinada, tenint en compte la seva especialitat

Interconnexió de les funcions d'orientació

Font: Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels institutis d'educació secundària (BOIB de 5-10-2002)

Taula A.2. Funcions relacionades amb el centre.

DEP. D'ORIENTACIÓ (art 50 ROC)	DEPARTAMENTS DIDÀCTICS (art 44 ROC)	EQUIP DIRECTIU (art 34, 37 ROC)	COMISSIÓ DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA (art 58 ROC)
<ul style="list-style-type: none"> Assessorar la CCP en els aspectes psicopedagògics del projecte curricular (PCE). Col·laborar amb l'equip directiu en l'elaboració dels plans i/o projectes del centre a iniciativa pròpia i/o de l'Administració educativa. Elaborar, d'acord amb les directrius establertes per la CCP i el claustre, les propostes del pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, del pla d'acció tutorial, i elevar-les a la comissió de coordinació pedagògica per a la discussió i posterior inclusió en el projecte curricular d'etapa. Elaborar la proposta de criteris i procediments previstos per realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials, i elevar-la a la comissió de coordinació pedagògica, per a la seva discussió i posterior inclusió en els projectes curriculars d'etapa. Col·laborar activament amb els corresponents equips psicopedagògics i amb els altres DO dels centres de la zona. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar en l'elaboració i la modificació, si escau, del projecte educatiu de l'institut i de la programació general anual, i remetre les oportunes propostes tant a l'equip directiu com al claustre. Formular propostes relatives a l'elaboració i la modificació, si escau, dels projectes curriculars d'etapa a la comissió de coordinació pedagògica. Elaborar, sota la coordinació i direcció del cap del departament, i tenint en compte les línies bàsiques establertes per la comissió de coordinació pedagògica, la programació didàctica dels ensenyaments corresponents a les àrees, matèries i mòduls, integrats a cada un dels departaments per a la seva inclusió en el projecte curricular. Seleccionar mitjans i recursos que fomentin i facilitin les estratègies metodològiques en el procés d'ensenyament i aprenentatge i proposar l'adquisició del material corresponent. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar, juntament amb la resta de l'equip directiu, la proposta del projecte educatiu de centre, la de la programació general anual, d'acord amb les directrius i propostes del consell escolar i amb les propostes formulades pel claustre i per les associacions d'alumnes, i de pares i mares d'alumnes, com també vetllar-ne per la correcta aplicació i, a final de curs, elevar a la Conselleria d'Educació i Cultura la memòria anual sobre les activitats i la situació general de l'institut. (Art 34 ROC: competències del director) Participar en l'elaboració i la revisió del projecte educatiu, com també del projecte curricular i de la programació general anual del centre, i vetllar-ne pel compliment (Art 37 ROC: competències del cap d'estudis). Coordinar les activitats de caràcter acadèmic, d'orientació i complementàries de professorat i alumnat relatives al projecte educatiu, projectes curriculars d'etapa i programació general anual, i vetllar-ne per l'execució. (Art 37 ROC: competències del cap d'estudis). 	<ul style="list-style-type: none"> Establir, a partir dels criteris presentats pel claustre, les directrius generals per a l'elaboració i la revisió dels PCE, que seran desenvolupats pels departaments didàctics mitjançant l'elaboració de les programacions didàctiques, i pel DO amb l'elaboració dels plans d'orientació educativa i d'acció tutorial; i assegurar-se, d'aquesta manera, de la coordinació i coherència interna dels projectes curriculars. Dirigir i coordinar l'elaboració dels projectes curriculars d'etapa, com també les possibles modificacions, i responsabilitzar-se'n de la redacció. Assegurar la coherència entre el PEC; els PCE i la PGA Proposar al claustre, per a l'avaluació i l'aprovació, els PCE, els aspectes docents del PEC i de la PGA, i les modificacions dels ja establerts, com també l'evolució de l'aprenentatge i el procés d'ensenyament. Vetllar pel compliment dels projectes curriculars d'etapa en la pràctica docent del centre, i per l'avaluació d'aquests. Proposar al claustre la planificació general de les sessions d'avaluació i qualificació, i el calendari dels exàmens o proves extraordinàries, d'acord amb la prefectura d'estudis. Elaborar i elevar al claustre la proposta del pla de formació del professorat del centre. Proposar al claustre de professors el pla per avaluar el PCE, els aspectes docents del PEC i la PGA, l'evolució del rendiment escolar de l'alumnat i el procés d'ensenyament. Fomentar l'avaluació de totes les activitats i els projectes de l'institut, col·laborar amb les avaluacions que es duguin a terme a iniciativa dels òrgans de govern o de l'Administració educativa i impulsar plans de millora en cas que s'estimi necessari, com a resultat de les esmentades avaluacions.

Taula A.3. Funcions relacionades amb el professorat i tutors.

DEP. D'ORIENTACIÓ (art 50 ROC)	DEPARTAMENTS DIDÀCTICS (art 44 ROC)	TUTORIES (art 56 ROC)	EQUIPS DOCENTS DE GRUP (art 54 ROC)	EQUIP DIRECTIU (art 34, 37 ROC)
<ul style="list-style-type: none"> Col·laborar amb el professorat de l'institut, sota la direcció del cap d'estudis, en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius, i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars dirigides als alumnes que presentin els esmentats problemes. Elaborar, amb la participació dels departaments didàctics implicats, la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació. 	<ul style="list-style-type: none"> Col·laborar amb el DO en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius i en la programació, l'elaboració i l'aplicació d'adaptacions curriculars per als alumnes que ho necessitin, com també en l'elaboració de la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació o altres programes d'intervenció educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar la tasca educativa de l'equip docent del grup Presidir les reunions ordinàries de l'equip docent. Mantenir la coherència de la programació i de la pràctica docent amb el projecte curricular i la programació general anual del centre 	<ul style="list-style-type: none"> Exercir col·legiament, i sota la coordinació del tutor, la tutoria i l'orientació dels alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir i coordinar l'acció dels tutors amb les aportacions del departament d'orientació, conforme al pla d'orientació acadèmica i professional i al pla d'acció tutorial. (Art 37 ROC: competències del cap d'estudis)
<ul style="list-style-type: none"> Contribuir, en coordinació amb l'equip directiu, que l'avaluació desenvolupada en el centre s'ajusti als principis d'avaluació contínua, formativa i orientativa, i que les sessions d'avaluació no contradiguin els esmentats principis. 	<ul style="list-style-type: none"> Resoldre les reclamacions efectuades per l'alumnat en relació amb el procés d'avaluació, d'acord amb la normativa vigent. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar el procés d'avaluació dels alumnes, i organitzar i presidir les corresponents sessions d'avaluació del seu grup. 	<ul style="list-style-type: none"> Efectuar un seguiment global dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat per detectar dificultats i necessitats, amb l'objecte d'ajustar les respostes educatives adequades i sol·licitar, si escau, els oportuns assessoraments i suports. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar l'activitat docent del centre, amb especial atenció als processos d'avaluació, adaptació curricular, diversificació curricular i activitats de recuperació, reforç i ampliació o altres programes d'intervenció socioeducativa proposats per l'Administració. (Art 37 ROC: competències del cap d'estudis) Coordinar la realització de les reunions d'avaluació i presidir, per delegació del director, les sessions d'avaluació de final de cicle o etapa. (Art 37 ROC: competències del cap d'estudis).

Taula A.4. Funcions relacionades amb l'alumnat i les seves famílies.

DEP. D'ORIENTACIÓ (art 50 ROC)	DEPARTAMENTS DIDÀCTICS (art 44 ROC)	TUTORIES (art 56 ROC)	EQUIPS DOCENTS DE GRUP (art 54 ROC)
<ul style="list-style-type: none"> Col·laborar amb el professorat de l'institut, sota la direcció del cap d'estudis, en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius, i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars dirigides als alumnes que presentin els esmentats problemes. 	<ul style="list-style-type: none"> Col·laborar amb el DO en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius i en la programació, l'elaboració i l'aplicació d'adaptacions curriculars per als alumnes que ho necessitin, com també en l'elaboració de la programació dels àmbits en els quals s'organitzen les àrees específiques dels programes de diversificació o altres programes d'intervenció educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar els problemes i encaminar les iniciatives i inquietuds de l'alumnat, i intervenir davant els diferents sectors de la comunitat educativa en l'abordatge de les situacions que es plantegin. Mantenir reunions periòdiques amb els alumnes. Controlar l'assistència i puntualitat de l'alumnat de la seva tutoria, i comunicar les faltes i altres incidències als pares i mares, sota la coordinació del cap d'estudis. Proporcionar a l'inici de curs, a l'alumnat, als pares i mares informació sobre el calendari escolar, horaris, hores de tutoria, activitats complementàries i extraescolars previstes, programes escolars, criteris d'avaluació del grup i normes de convivència... Informar les famílies almenys tres vegades a l'any, i els professors i els alumnes del grup de tot allò que els concerneixi en relació amb les activitats docents i el rendiment acadèmic 	<ul style="list-style-type: none"> Programar les actuacions necessàries per millorar el clima de convivència del grup. Facilitar la integració, la convivència i la participació de l'alumnat en el seu grup i en tota la comunitat educativa, vetllar per la convivència del grup d'alumnes i per la seva participació en les activitats del centre. Abordar coordinadament els conflictes que sorgeixin al si del grup, i adoptar-hi les mesures adequades per resoldre'ls. Conèixer la informació que es proporciona als pares i mares de cada un dels alumnes del grup, i participar en la seva elaboració.

DEP. D'ORIENTACIÓ (art 50 ROC)	DEPARTAMENTS DIDÀCTICS (art 44 ROC)	TUTORIES (art 56 ROC)	EQUIPS DOCENTS DE GRUP (art 54 ROC)
<ul style="list-style-type: none"> Facilitar a l'alumnat el suport i l'orientació necessària especialment en els moments de major dificultat, com són l'ingrés en el centre, el canvi de cicle o d'etapa, l'elecció de matèries optatives, itineraris formatius o la transició a la vida adulta. Coordinar l'orientació laboral i professional amb el departament d'orientació i formació laboral, si n'hi ha, i amb les administracions o institucions competents en la matèria. Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica prèvia prevista a l'article 13 del Reial decret 1007/1991, de 14 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria. 		<ul style="list-style-type: none"> Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i en les activitats d'orientació sota la coordinació del cap d'estudis i col·laborar amb el departament d'orientació, en l'orientació de l'alumne en els processos d'aprenentatge i assessorament sobre les seves possibilitats acadèmiques i professionals. (F.P)³³ Orientar l'alumnat, conjuntament amb el professorat de formació i orientació laboral, tant a l'inici com durant el desenvolupament de la formació en centres de treball. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i en el d'orientació educativa, sota les directrius del departament d'orientació.
<ul style="list-style-type: none"> Efectuar una valoració sobre les activitats realitzades al llarg del curs i presentar una memòria anual al consell escolar, perquè l'aprovi 	Elaborar la memòria de final de curs, en la qual s'ha d'avaluar el desenvolupament de la programació didàctica i s'han d'indicar les possibles modificacions per a la inclusió en el projecte curricular, les activitats complementàries, els resultats acadèmics obtinguts i el funcionament del mateix departament.		

³³ En el cas dels cicles formatius de formació professional, el tutor del grup d'alumnes serà el professor responsable del mòdul de formació en centres de treball, a més d'impartir classe en algun altre mòdul del cicle

ANNEX 2

EL QÜESTIONARI

L'ORIENTACIÓ A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Qüestionari per a l'avaluació de la funció orientadora i per a l'estudi del desenvolupament professional de l'orientador

DADES DE CONTEXT (DEL CENTRE I DEL DEPARTAMENT)

1. L'institut o centre en què treballes està situat en...

- capital o ciutat amb més de 20.000 habitants 1
- poble d'interior 2
- zona turística costanera 3
- altres situacions 4

2. Indica el nombre aproximat d'habitants de la localitat on s'ubica el teu institut o centre _____ habitants

3. El nivell socioeconòmic de les famílies de l'alumnat és majoritàriament:

- alt..... 1
- mitjà alt..... 2
- mitjà 3
- mitjà baix..... 4
- baix..... 5

4. El centre on treballes és...

- públic..... 1
- privat concertat..... 2
- privat sense concertar..... 3

5. Indica amb una creu les etapes que s'imparteixen al teu centre, i especifica al costat el nombre d'alumnes escolaritzat en cada etapa, el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i el nombre d'alumnes immigrants amb menys de tres anys de residència a les Illes Balears.

	Alumnat	Alumnat amb NEE	Alumnat immigrant
<input type="checkbox"/> Educació infantil			
<input type="checkbox"/> Educació primària			
<input type="checkbox"/> ESO			
<input type="checkbox"/> Batxillerat			
<input type="checkbox"/> Cicles formatius de grau mitjà			
<input type="checkbox"/> Cicles formatius de grau superior			
<input type="checkbox"/> Programa de garantia social			
<input type="checkbox"/> Ensenyament d'adults			
<input type="checkbox"/> Altres			
TOTAL			

6. Indica el nombre total de components del departament d'orientació: _____ professors

7. Indica els perfils de professorat que formen part del departament, i en cas d'haver-hi més d'un professor del perfil indicat, especifica al costat el nombre total de professors d'aquest:

orientador	1	_____
professorat de l'àmbit lingüístic i social.....	2	_____
professorat de l'àmbit científic i tecnològic	3	_____
professorat tècnic de l'àrea pràctica	4	_____
mestre de suport	5	_____
mestre d'audició i llenguatge	6	_____
atenció a la diversitat.....	7	_____
altres _____	8	_____

DADES PERSONALS I PROFESSIONALS DELS ORIENTADORS

8. Quina edat tens?: _____ anys

9. Sexe:

home..... 1
dona..... 2

10. Indica la forma d'accés a la plaça d'orientador/a:

oposició 1
interinitat 2
habilitació..... 3
contractat/ada 4

11. Quina titulació acadèmica màxima tens?:

doctor/a..... 1
llicenciat/ada..... 2
diplomati/ada..... 3
una altra..... 4

12. Quins estudis universitaris realitzares?:

pedagogia 1
psicologia 2
psicopedagogia..... 3
mestre 4
llicenciat/ada en _____ 5

13. Quants d'anys d'experiència com a docent tenies abans d'accedir al departament d'orientació: _____ anys

14. Quants d'anys d'experiència tens com a orientador/a, incloent-hi el present curs: _____ anys

15. Quina és la teva antiguitat al centre, incloent-hi el present curs: _____ anys

16. Aquest curs ets el/la cap del departament d'orientació?

sí..... 1
no..... 2
al meu centre no existeix aquest càrrec 3

17. Indica si tens algun altre càrrec i, si és així, indica al costat de quin es tracta:

sí 1
 Quin?: _____
 no 2

18. Quina és la teva situació contractual?:

centres públics

interí/ina 1
 provisional..... 2
 definitiu/iva 3
 comissió de serveis..... 4
 altres 5

centres privats

contracte temporal..... 1
 contracte fix..... 2
 altres 3

19. Especifica quina part del teu horari setmanal dediques a cada una d'aquestes activitats.

	Hores setmanals
A) Docència a grups d'alumnes	
B) Suport a alumnes	
C) Atenció individual a l'alumnat	
D) Atenció a les famílies de l'alumnat	
E) Reunions del departament d'orientació	
F) Reunions de coordinació de tutors	
G) Reunions amb l'equip directiu	
H) Reunions amb equips de professorat (comissió de coordinació pedagògica, departaments didàctics i equips docents)	
I) Preparació de materials	
J) Guàrdies	
K) Altres (especifica quines): _____	

Funcions	Dedicació					Valoració de la intervenció				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt	molt malament	malament	regular	bé	molt bé
D) Elaborar la proposta de criteris i procediments per realitzar les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb NEE, a incloure en el PCE										
E) Col·laborar activament amb l'equip psicopedagògic i amb els altres departaments d'orientació dels centres de la zona										
F) Col·laborar amb el professorat en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius, i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars per a l'alumnat que les necessiti										
G) Elaborar, amb els departaments didàctics, la programació dels àmbits dels programes de diversificació										
H) Contribuir a fer que l'avaluació s'ajusti als principis d'avaluació contínua, formativa i orientativa, i que les sessions d'avaluació no contradiguin els principis esmentats										
I) Facilitar a l'alumnat el suport i l'orientació necessaris, especialment en moments com l'ingrés al centre, canvi de cicle o d'etapa, elecció de matèries optatives, itineraris formatius o transició a la vida adulta										
J) Coordinar l'orientació laboral i professional amb el departament d'orientació i formació laboral i amb les administracions o institucions competents en la matèria										
K) Realitzar l'avaluació psicològica i pedagògica de l'alumnat que pot necessitar mesures específiques										
L) Elaborar la memòria del departament on es valorin les activitats realitzades al llarg del curs										
M) Participar en l'elaboració del consell orientador sobre el futur acadèmic i professional de l'alumnat a l'acabament de l'ESO										

23. Valora el teu grau de dedicació, com a orientador, a les tasques següents:

Orientador	Grau de dedicació				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt
A) Atendre grups d'alumnes que segueixin programes específics (diversificació curricular, projectes d'intervenció educativa...)					
B) Docència —impartir àrees o matèries a un grup d'alumnes					
C) Atenció d'alumnes, famílies i professorat					
D) Reunions de coordinació de tutors					
E) Preparació de materials					
F) Assessorar la CCP en l'elaboració i revisió del projecte curricular de centre					
G) Col·laborar en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge					
H) Coordinar el procés d'avaluació psicopedagògica amb el professorat de l'alumnat que necessita mesures educatives específiques, i fer-ne l'informe psicopedagògic					

Orientador	Grau de dedicació				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt
I) Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics i l'equip docent, en la planificació i en el desenvolupament de les ACI adreçades a l'alumnat amb NEE i de programes de diversificació					
J) Participar en l'elaboració i el desenvolupament dels programes de diversificació i projectes d'intervenció educativa, i assessorar els equips educatius dels programes d'iniciació professional en l'elaboració de la programació					
K) Coordinar la planificació i el desenvolupament de les activitats d'orientació acadèmica i professional, i contribuir al seu desenvolupament					
L) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador, en acabar l'ESO i programes d'iniciació professional					
M) Altres. Indica quines: _____					

24. Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part del professorat d'àmbit, si al teu centre en teniu.

Professorat d'àmbit	Grau de dedicació					
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	no ho sé
A) Atendre grups de diversificació i alumnat que segueix algun programa d'intervenció educativa						
B) Impartir docència en àrees de la seva especialitat						
C) Col·laborar amb el professorat en l'aplicació d'adaptacions curriculars, la preparació de materials o tasques relacionades amb l'atenció a la diversitat						
D) Assessorar i participar en la prevenció, la detecció i la valoració dels problemes d'aprenentatge						
E) Participar en la planificació, el desenvolupament i l'aplicació de les adaptacions curriculars dirigides a l'alumnat que ho necessita						
F) Participar, en col·laboració amb els departaments didàctics, en la programació i la realització d'activitats educatives de suport per a l'alumnat d'ESO, de FP específica i de programes d'iniciació professional						
G) Participar en l'elaboració dels programes de diversificació curricular en col·laboració amb els departaments didàctics i els equips docents						
H) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador per a l'alumnat que acaba l'ESO						

25. Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part del professorat de suport a l'alumnat amb NEE, si al teu centre en teniu.

Professorat de suport a l'alumnat amb NEE	Grau de dedicació					
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	no ho sé
A) Atenció a alumnat amb NEE						
B) Assessorar i orientar sobre estratègies organitzatives i metodològiques						
C) Col·laborar amb els departaments didàctics i els equips docents en la prevenció, la detecció i la valoració de problemes d'aprenentatge						
D) Suport a l'alumnat amb necessitats educatives directament o a través de l'assessorament, amb col·laboració del professorat						
E) Elaborar, amb els departaments didàctics, la proposta de criteris i procediments per dur a terme les adaptacions curriculars per a l'alumnat amb NEE						
F) Col·laborar en la planificació, l'elaboració, el seguiment i l'avaluació de les adaptacions curriculars per a alumnat amb NEE						
G) Orientar i facilitar la recerca i/o l'elaboració de materials adients per atendre la diversitat						
H) Col·laborar amb els tutors en l'elaboració del consell orientador de l'alumnat amb NEE						

26. Fes una estimació mitjana del grau de compliment de les tasques següents per part dels tutors.

Tutors	Grau de dedicació					
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	no ho sé
A) Coordinar la tasca educativa de l'equip docent del grup						
B) Coordinar el procés d'avaluació dels alumnes i organitzar i presidir les sessions d'avaluació del seu grup						
C) Mantenir reunions periòdiques amb els alumnes, o bé individualment o bé col·lectivament						
D) Gestionar els problemes i encaminar les iniciatives i inquietuds de l'alumnat, i intervenir davant els diferents sectors de la comunitat educativa en l'abordatge de les situacions que es plantegin						
E) Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i col·laborar amb el D.O. en l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat						
F) Informar i atendre les famílies dels alumnes						

28. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, emmarcades dins el pla d'acció tutorial.

Pla d'acció tutorial	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Elaboració de la proposta del pla					
B) Reunions de coordinació de tutories					
C) Col·laboració en l'hora lectiva de tutoria					
D) Suport tècnic a tutors en l'elaboració del material d'acció tutorial					
E) Suport i orientació als pares					
F) Atenció i assessorament a l'alumnat que ho sol·liciti					
G) Activitats de convivència i integració del grup classe					
H) Activitats per al desenvolupament de temes transversals (salut, consum...)					
I) Activitats per a la millora de l'autoestima, programa de competència social, educació emocional...					
J) Tècniques de treball intel·lectual					
K) Reunions per al seguiment i avaluació del Pla d'acció tutorial					

29. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, emmarcades dins el pla d'orientació acadèmica i professional que s'expressa a continuació.

Orientació acadèmica i professional	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Elaboració de la proposta del pla					
B) Activitats d'orientació amb alumnes					
C) Assessorament a tutors i professorat					
D) Orientació específica a l'alumnat que ha de cursar diversificació o programes específics					
E) Informació acadèmica i professional a l'alumnat					
F) Activitats d'autoconeixement i d'informació del mercat laboral					
G) Ajuda per facilitar la presa de decisions					
H) Informació sobre sortides acadèmiques i professionals					
I) Col·laboració en l'elaboració del consell orientador adreçat a l'alumnat al final de l'ESO					
J) Coordinació i contacte amb els organismes que col·laboren en el desenvolupament del pla d'orientació acadèmica i professional					
K) Reunions per al seguiment i avaluació del Pla d'acció tutorial					

30. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb el suport al procés d'ensenyament i aprenentatge.

<i>• Suport al procés d'ensenyament i aprenentatge</i>	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Tasques de col·laboració/assessorament a la comissió de coordinació pedagògica en l'elaboració del projecte curricular (PCC)					
B) Suport a l'equip directiu en la redacció i el seguiment del projecte educatiu de centre i de la programació general anual de centre					
C) Assessorament al professorat en mesures preventives i desenvolupament d'actuacions per atendre la diversitat de l'alumnat					
D) Activitats relacionades amb la prevenció, detecció i intervenció psicopedagògica amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge					
E) Tasques relacionades amb l'anàlisi, el seguiment i la valoració del rendiment escolar					
F) Reunions per al seguiment i avaluació del Pla					

31. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb l'avaluació psicopedagògica, l'atenció a la diversitat i el suport a l'alumnat amb NEE.

Avaluació psicopedagògica, suport a l'alumnat amb NEE i atenció a la diversitat	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Disseny i avaluació de programes de diversificació curricular, garantia social, intervenció socioeducativa...					
B) Suport a la realització, el desenvolupament i l'avaluació dels programes d'orientació i intervenció psicopedagògica					
C) Avaluacions psicopedagògiques a l'alumnat que es preveu que necessitarà mesures específiques i revisió o actualització d'informes previs					
D) Assessorament al professorat que imparteix classe a alumnat amb NEE					
E) Col·laboració en l'aula en l'atenció de l'alumnat					
F) Proporcionar materials i recursos al professorat					
G) Intervencions a través de programes específics, amb alumnat que necessita atenció especial (NEE, immigrants, minories ètniques)					
H) Tasques de suport i reforç a alumnat amb NEE / amb dificultats d'aprenentatge					
I) Entrevistes amb famílies					
J) Suport i assessorament al professorat en l'elaboració d'adaptacions curriculars					
K) Col·laboració amb el professorat en l'elaboració d'adaptacions curriculars					
L) Presa de decisions sobre avaluació i promoció de l'alumnat amb necessitats educatives especials					
M) Programa d'intervenció lingüística i cultural (PALIC), programes d'intervenció socioeducativa....					
N) Reunions per al seguiment i avaluació del Pla					

32. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb el suport al la investigació, a la innovació i a la formació del professorat.

Suport a la investigació, a la innovació i a la formació del professorat	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Participació en projectes d'innovació educativa convocats per la Conselleria					
B) Participació en projectes d'investigació convocats per la UIB					
C) Realització de cursos de formació organitzats pel centre de professors, institut de ciències de l'educació, sindicats...					
D) Participació en grups de treball dins el mateix centre					
E) Participació en projectes amb orientadors d'altres centres					
F) Coordinació de seminaris i grups de treball o projectes de formació en centres					
G) Informació i difusió sobre activitats de formació útils al professorat convocades per diferents organismes o entitats					

33. Indica el grau de dedicació per part del departament a les actuacions següents, relacionades amb la informació i orientació a les famílies de l'alumnat del centre.

Actuacions d'informació i orientació a les famílies	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Jornades d'acollida a les famílies d'alumnat nouvingut					
B) Sessions informatives sobre temes d'interès per als pares relacionats amb el centre, el grup on estudia el fill o filla o sobre la seva educació					
C) Reunions informatives a les famílies sobre sortides acadèmiques i professionals					
D) Atenció individualitzada a les famílies que ho sol·liciten. Entrevistes					
E) Sessions per implicar els pares en el procés educatiu dels fills					
F) Sessions formatives –escola de pares					

34. Escriu, per ordre de prioritats, les cinc demandes més rebudes que et fa el professorat del centre.

A)
B)
C)
D)
E)

FORMES I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ DEL DO

35. Indica el grau amb què recorreu a les diferents formes d'intervenció que es detallen i a continuació expressa el temps que, segons el teu parer, els hauríeu de dedicar.

Formes d'intervenció	El que és					El que hauria de ser				
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Intervenció directa individual amb alumnat										
B) Intervenció directa en grup amb alumnat										
C) Intervenció indirecta en forma de consulta, assessorament al professorat										
D) Intervenció indirecta en forma de formació, capacitació del professorat										
E) Col·laboració en disseny de programes, desenvolupament de programes...										
F) Assessorament o suport centrat en continguts										
G) Assessorament o suport centrat en processos de treball										

36. Indica el grau amb què interveniu sobre els diferents àmbits que es detallen i a continuació expressa el temps que, segons el teu parer, els hauríeu de dedicar.

Àmbits d'intervenció	El que és					El que hauria de ser				
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Treball i intervenció amb alumnat a. Atenció directa a l'alumnat b. Atenció a alumnat amb NEE										
B) Treball i intervenció amb professorat i tutors a. Reunions de coordinació de tutors b. Reunions amb els departaments didàctics c. Reunions amb els equips de cycle, equips educatius										
C) Treball i intervenció amb òrgans de coordinació didàctica										
D) Treball i intervenció amb famílies - Atenció a famílies										
E) Treball i intervenció amb l'equip directiu										
F) Treball i coordinació amb equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP)										
G) Treball i coordinació amb altres serveis (centres de professors, Inspecció, Administració educativa, serveis socials, ajuntament, altres centres de primària de la zona, altres instituts de la zona...)										

37. Expressa el teu grau de satisfacció sobre la coordinació i feina conjunta amb aquests òrgans del centre, serveis i amb les famílies de l'alumnat.

	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Equip directiu					
B) Comissió de coordinació pedagògica (CCP)					
C) Departaments didàctics					
D) Tutors					
E) Equips docents					
F) Departament de formació i orientació laboral (FOL)					
G) Famílies					

38. Expressa quina és la principal dificultat per a la coordinació i feina conjunta amb cada un d'aquests òrgans i amb les famílies de l'alumnat.

A) EQUIP DIRECTIU	
B) CCP	
C) Departaments didàctics	
D) Tutors	
E) Equips docents	
F) Departament de formació i orientació laboral (FOL)	
G) Famílies	

FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT

39. Expressa quins són els estudis universitaris que, segons el teu parer, proporcionen la formació que s'ajusta més al perfil exigít a l'orientador en els actuals centres de secundària.

Pedagogia 1
 Psicologia 2
 Psicopedagogia 3

40. Valora la capacitació que obtingueres durant els teus estudis universitaris per desenvolupar les funcions següents relacionades amb el perfil de l'orientador, i si consideres que no disposes de la suficient, expressa la necessitat de formació que tens en aquest tema.

Funcions	Grau de formació					Necessitat de formació				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt	gens	poc	mitjana	bastant	molt
A) DETECTAR I ANALITZAR NECESSITATS I ESTABLIR PRIORITATS PER ATENDRE										
B) Diagnosticar la realitat i contextos en què es desenvolupa l'orientació o intervenció psicopedagògica (OIP), els grups/subsistemes als quals s'adreça i hi participen i els subjectes en els quals s'ha d'intervenir										
C) Planificar, dissenyar i efectuar el seguiment de programes, projectes i actuacions d'OIP										
D) Avaluar programes, projectes i intervencions; funcionament de serveis i departaments, materials i recursos, autoavaluació...										
E) Assessorar el centre/institució i els agents mediadors en aspectes psicopedagògics, tècnics i organitzatius que repercuteixen en la millora de l'execució de les seves funcions educatives										
F) Dirigir-coordinar el departament d'orientació; programes, projectes, recursos i tècniques generats per l'OIP, i les persones implicades										
G) Mitjançar en situacions de conflicte entre professorat, alumnat i /o famílies i amb altres parts i institucions que puguin donar suport al procés d'ensenyament i aprenentatge										
H) Informar sobre aspectes acadèmics, vocacionals, resultats d'estudis, investigacions, intervencions i programes, recursos i materials... tant els diferents professionals del centre com l'alumnat										
I) Orientar els subjectes en el seu desenvolupament acadèmic; professional, vocacional i laboral; personal i social										
J) Col·laborar amb l'equip directiu en l'elaboració dels plans i/o projectes del centre, amb el professorat en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i/o socioeducatius i en la programació i planificació d'adaptacions curriculars; amb l'equip psicopedagògic i amb els altres departaments d'orientació										
K) Intervenir directament o indirectament en els processos adreçats a la prevenció, el desenvolupament i la millora dels aspectes educatius, personals i professionals dels subjectes										
L) Dinamitzar sessions de reflexió, debat i formació, reunions...										

Funcions	Grau de formació					Necessitat de formació				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt	gens	poc	mitjana	bastant	molt
M) Facilitar la formació dels agents mediadors de la intervenció										
N) Promoure la innovació: promoure, impulsar i assessorar pel que fa a projectes i activitats que facilitin la consecució dels objectius i necessitats dels diferents subsistemes del centre										
O) Investigar: generar estudis dins el seu àmbit d'actuació; facilitar la metodologia, els instruments i les estratègies necessaris per a la seva realització; coordinar i supervisar els estudis que es desenvolupen										
P) Impartir docència a l'alumnat en les àrees vinculades a la seva especialitat										

41. Valora la formació i/o capacitació adquirida durant la teva formació inicial i permanent en les competències següents, les quals es relacionen amb coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals que corresponen al perfil formatiu exigít per al desenvolupament de la professió.

Competències	Formació inicial					Formació permanent				
	gens	poc	mitjana	bastant	molt	gens	poc	mitjana	bastant	molt
SABER Coneixement conceptual	A) Àrea relacionada amb els processos d'ensenyament i aprenentatge i atenció a la diversitat (Psicologia de la instrucció; Disseny, desenvolupament i innovació del currículum; Dificultats d'aprenentatge i intervenció psicopedagògica, Ed. especial, Diagnòstic en educació)									
	B) Àrea vinculada amb la recerca (Mètodes d'investigació en educació)									
	C) Àrea vinculada amb l'orientació acadèmica i professional (Models d'orientació i intervenció psicopedagògica; Orientació professional, etc.)									
SABER FER Coneixement procedimental	D) Planificació i organització									
	E) Lideratge									
	F) Competències comunicatives									
	G) Treball en equip									
	H) Anàlisi i valoració de processos i situacions específics individuals i de grup									
	I) Identificació i resolució de conflictes									
	J) Recerca i gestió de la informació									
	K) Elaboració de recursos i instruments psicopedagògics									
L) Creació, utilització i aplicació de recursos tecnològics										
SABER SER Coneixement actitudinal	M) Empatia									
	N) Predisposició al diàleg									
	O) Respecte i acceptació de l'altre									
	P) Actitud d'escolta									
	Q) Flexibilitat i obertura al canvi									
	R) Sensibilitat per aprengre el clima i les necessitats de l'entorn									
S) Equilibri emocional i capacitat de regulació en situacions de conflicte										
T) Disposició oberta per a la formació contínua										

42. Expressa, per ordre de prioritat, quines són les temàtiques sobre les quals els centres de professorat i altres institucions amb funcions formatives haurien d'oferir formació específica adreçada al col·lectiu d'orientadors.

A)
B)
C)
D)
E)

43. Indica el nombre d'activitats de perfeccionament que has realitzat els dos darrers cursos i la valoració que et mereix la formació rebuda.

Activitats de perfeccionament realitzades els dos darrers cursos	Nombre d'activitats	Valoració de la formació rebuda				
		molt malament	malament	regular	bé	molt bé
Cursos						
Seminaris, jornades						
Congressos						
Formació en centres						
Lectures de llibres i publicacions relacionats amb la teva feina						
Activitats de recerca i investigacions						
Publicacions						
Altres Especifica quines: _____						

PROBLEMES QUE AFECTEN LA INTERVENCIÓ DEL DO I POSSIBLES ACTUACIONS PER A LA MILLORA DE LA FUNCIO ORIENTADORA

44. Expressa en quina mesura les situacions següents dificulten que el departament compleixi de forma efectiva amb les seves funcions i tasques.

Problemes que dificulten la intervenció del D.O.	gens	poc	mitjà	bastant	molt	no ho sé
A) Insuficient nombre de components del D.O.						
B) Insuficient dotació de mitjans i recursos						
C) Insuficient o insatisfactòria coordinació entre el D.O. i els òrgans de coordinació del centre						
D) Manca de coordinació interna dins el mateix departament d'orientació						
E) Excessives funcions, alguns àmbits i àrees d'actuació						
F) Indefinició i ambigüitat del model d'actuació i de les demandes que li fan des de l'Administració						
G) Inexistència o insuficient formació específica per als membres del D.O.						
H) Excessiu temps de docència i per a funcions no estrictament relacionades amb la funció orientadora						
I) Altres Especifica quines:						

45. Valora en quina mesura, segons el teu parer, les actuacions que s'enumeren a continuació contribuirien a millorar la funció orientadora.

9.7. ACTUACIONS PER A LA MILLORA DE LA INTERVENCIÓ DEL D.O.	gens	poc	mitjà	bastant	molt	no ho sé
J) Augmentar el nombre de components del D.O.						
K) Més dotació de mitjans i recursos						
L) Millorar la coordinació entre el D.O. i els òrgans de coordinació del centre						
M) Prioritzar i seleccionar sols alguns àmbits i àrees d'actuació						
N) Limitar les funcions del D.O.						
O) Potenciar la coordinació interna dins el D.O.						
P) Definir o precisar el model d'actuació						
Q) Potenciar la formació específica i especialitzada dels membres del D.O.						
R) Augmentar les retribucions del orientadors						
S) Oportunitats de promoció professional						
T) Reducció del temps de docència						
U) Altres Especifica quines:						

PROMOCIÓ PROFESSIONAL

46. Indica si en el teu entorn geogràfic existeixen possibilitats de promoció professional:

- no n' existeixen 1
 sí que n' existeixen 2
 les desconec 3

47. Si has contestat l'opció 2, quines són les que et semblen més factibles?

- docència universitària 1
 inspecció 2
 direcció de l'Institut 3
 assessor de CPR 4
 altres: 5

48. Valora en quin grau els diferents àmbits o espais professionals s'adeqüen al perfil professional de l'orientador i les possibilitats que aquest col·lectiu té d'exercir-hi la seva activitat.

Sortides professionals	Adequació al perfil de l'orientador					Possibilitats d'exercici professional				
	gens	poc	mitjà	bastant	molt	gens	poc	mitjà	bastant	molt
A) Àmbit de l'educació formal (equips multiprofessionals, departaments d'orientació, centres de professorat, centres d'educació especial, Universitat...)										
B) Àmbit de l'educació no formal (educació d'adults, cases taller, centres de formació professional i laboral, centres d'orientació i informació, associacions i institucions adreçades a la formació i atenció de persones amb discapacitat...)										
C) Àmbit sociocomunitari (programes i serveis per a la reinserció de persones i col·lectius amb deficiències físiques i o psíquiques, drogoaddictes o marginats, serveis d'orientació familiar, serveis d'acollida, adopció o tutela familiar, protecció de menors, serveis i programes comunitaris de les administracions...)										
D) Àmbit empresarial laboral (departaments de recursos humans i de personal, empreses i associacions de formació empresarial o de selecció, orientació i inserció laboral, disseny i desenvolupament de programes i materials educatius i recreatius als mitjans de comunicació i empreses, formació de personal...)										
E) Pràctica privada de la professió										
F) Altres àmbits Especifica quins: _____										

PARTICIPACIÓ i ORGANITZACIÓ PROFESSIONAL

49. Indica si al teu entorn geogràfic existeixen possibilitats d'organització professional dels orientadors (col·legis, associacions...):

- no n' existeixen 1
- sí que n' existeixen 2
- les desconec 3

50. Si has contestat l'opció 2, pertanys a alguna associació (associació d'orientadors, col·legi...)?:

- no 1
- sí 2

51. Valora la importància que existeixin aquestes associacions per al desenvolupament professional de la professió:

- gens important 1
- mitjanament important 2
- molt important 3

CONSIDERACIÓ I RECONeixEMENT PROFESSIONAL PER PART DE LA COMUNITAT ESCOLAR

52. Indica quin grau de coneixement tenen de l'espai professional de l'orientador els membres de la comunitat educativa que es detallen a continuació:

	nul	escàs	mitjà	alt	molt alt
A) Equip directiu					
B) Professorat					
C) Alumnat					
D) Famílies					
E) Personal no docent					

53. Indica quin grau d'acceptació tenen de les funcions de l'orientador els membres de la comunitat educativa que es detallen a continuació:

	nul	escàs	mitjà	alt	molt alt
A) Equip directiu					
B) Professorat					
C) Alumnat					
D) Famílies					
E) Personal no docent					

54. Valora en quina mesura et sents assistit, ajudat o motivat pels estaments següents.

	gens	poc	mitjanament	bastant	molt
A) Administració educativa					
B) Inspecció educativa					
C) Titular o equip directiu del centre					
D) Centres de professorat – CEP					
E) EOEP					
F) Departaments d'orientació d'altres centres					
G) Serveis socials					
H) Departaments didàctics del centre					
I) Equips educatius del centre					

SATISFACCIÓ PROFESSIONAL

55. Indica el teu grau de satisfacció amb els aspectes següents.

	molt baix	baix	mitjà	alt	molt alt
A) La política educativa que es duu a terme a la teva comunitat					
B) El centre on treballes					
C) La teva feina i el teu càrrec al departament					
D) Les relacions amb altres membres del departament					
E) La col·laboració del professorat					
F) Les relacions amb el professorat del centre					
G) La col·laboració i el suport per part de l'equip directiu					
H) El teu sou					
I) L'horari laboral					

Moltes gràcies per la teva col·laboració

ANNEX 3

ANÀLISIS ESTADÍSTIQUES

Estadístics de grup

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
EI_total	46	125,0	71,8	0	.	.	46	125,0	71,8
EI_nee	36	3,1	2,7	0	.	.	36	3,1	2,7
EI_immigrants	39	6,5	5,7	0	.	.	39	6,5	5,7
EP_total	47	249,1	141,0	0	.	.	47	249,2	141,0
EP_nee	46	7,4	5,7	0	.	.	46	7,4	5,7
EP_immigrants	42	12,8	14,6	0	.	.	42	12,8	14,6
ESO_total	102	326,9	199,2	53	442,4	172,5	49	201,9	143,4
ESO_nee	100	12,4	8,9	53	16,1	8,3	47	8,2	7,8
ESO_immigrants	97	29,2	29,7	53	46,1	30,0	44	8,8	10,0
BATX_total	63	176,1	115,0	48	173,4	97,3	15	184,9	163,3
BATX_nee	16	1,6	2,0	14	1,4	1,6	2	3,0	4,2
BATX_immigrants	40	10,5	22,0	34	11,9	23,6	6	2,5	3,2
CFGM_total	34	110,9	80,4	30	115,4	82,2	4	77,3	63,8
CRGS_nee	27	3,8	5,1	25	4,1	5,2	2	0,5	0,7
CFGM_immigrants	17	9,4	8,3	16	9,8	8,5	1	4,0	.
CFGS_total	25	78,2	54,4	24	76,7	54,9	1	116,0	.
CFGS_nee	3	1,3	0,6	3	1,3	0,6	0	.	.
CFGS_immigrants	5	4,2	6,0	5	4,2	6,0	0	.	.
PGS_total	37	27,4	32,6	35	27,7	33,4	2	22,5	17,7
PGS_nee	30	3,8	3,4	28	3,8	3,5	2	4,0	1,4
PGS_immigrants	22	5,8	8,5	21	6,0	8,7	1	3,0	.
ADULTS_total	7	271,7	335,6	7	271,7	335,6	0	.	.
ADULTS_nee	4	2,5	1,7	4	2,5	1,7	0	.	.
ADULTS_immigrants	4	14,8	8,5	4	14,8	8,5	0	.	.
TOTAL_total	104	675,3	394,7	55	720,2	319,9	49	624,9	463,0
TOTAL_nee	103	18,6	12,6	55	19,4	11,3	48	17,7	14,1
TOTAL_immigrants	99	44,0	37,2	54	58,4	37,9	45	26,6	28,1
num membres DO	104	6,7	3,9	55	9,3	2,8	49	3,7	2,5
num orientadors	104	1,2	0,4	55	1,2	0,4	49	1,2	0,4
num àmbits lingüístic	104	0,6	0,6	55	1,0	0,3	49	0,2	0,6
núm àmbit científic	104	0,6	0,6	55	1,0	0,3	49	0,1	0,5
num àrea pràctica	104	0,5	0,5	55	0,9	0,4	49	0,0	0,0
num mestres de suport	104	1,5	0,9	55	1,7	0,7	49	1,4	1,0
num audició i llenguatge	103	0,4	0,6	54	0,7	0,6	49	0,2	0,6
num atenció a la diversitat	104	1,0	0,9	55	1,6	0,8	49	0,5	0,6
altres	104	0,9	1,2	55	1,4	1,3	49	0,4	0,9
edad	104	37,9	7,9	55	39,8	8,2	49	35,7	7,0
anys experiència abans DO	104	5,5	6,7	55	7,6	7,8	49	3,0	4,0
experiència com a orientador	104	6,7	4,4	55	6,6	4,0	49	6,9	5,0
antiguitat	104	5,5	4,7	55	4,4	4,2	49	6,7	4,9
cap de departament	104	1,6	0,8	55	1,4	0,5	49	1,9	1,0
horari_docència alumnes	104	4,9	3,8	55	5,6	3,1	49	4,1	4,5
horari_suport	104	2,2	3,2	55	1,5	2,2	49	3,0	3,8
horari_atenció alumnes	104	3,1	2,1	55	2,8	2,0	49	3,3	2,1
horari_atenció famílies	104	2,0	1,5	55	2,0	1,6	49	2,1	1,4
horari_reunions DO	104	1,3	0,8	55	1,4	0,8	49	1,1	0,8
horari_reunions tutors	104	2,8	2,1	55	3,9	1,8	49	1,7	1,7
horari_reunions equip directiu	104	1,0	0,8	55	1,2	0,8	49	0,8	0,8
horari_reunions equips professorat	104	1,7	1,4	55	2,1	1,4	49	1,2	1,2
horari_preparar materials	104	2,3	2,2	55	2,8	2,4	49	1,8	1,7

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
horari_guàrdies	104	1,0	1,4	55	1,1	1,3	49	0,9	1,5
horari_altres	104	1,4	2,2	55	1,6	2,3	49	1,1	2,1
mivell coordinació intern	100	3,8	0,6	53	3,7	0,6	47	3,9	0,6
delimitació responsabilitats	100	3,9	0,6	53	3,7	0,7	47	4,0	0,6
feina conjunta	100	3,6	0,8	53	3,3	0,8	47	3,9	0,7
relacions membres-clima-	100	4,3	0,7	53	4,2	0,7	47	4,4	0,7
nombre components	103	3,1	1,1	55	3,4	1,0	48	2,8	1,1
estabilitat membres	102	3,4	1,0	55	3,0	0,8	47	3,9	0,9
perfil professional	102	3,9	0,7	55	3,7	0,6	47	4,1	0,8
disponibilitat recursos i materials	102	2,9	1,0	55	2,9	1,0	47	3,0	1,0
suport de la direcció	103	3,8	1,0	55	3,8	0,9	48	3,7	1,1
horari orientador	102	3,4	1,1	55	3,5	1,1	47	3,3	1,1
funcio_DO1	100	2,6	1,1	54	2,6	0,9	46	2,7	1,2
valorafuncio_DO1	87	3,2	0,8	47	3,2	0,7	40	3,2	0,9
funcio_DO2	103	3,1	1,2	55	3,2	1,2	48	3,0	1,2
valora_funcio_DO2	93	3,5	0,9	49	3,6	0,8	44	3,3	0,9
funcio_DO3	104	4,2	0,8	55	4,3	0,7	49	4,1	1,0
valora_funcio_DO3	102	4,0	0,7	55	3,9	0,6	47	4,0	0,7
funcio_DO4	103	3,6	1,0	55	3,4	1,0	48	3,8	1,0
valora_funcio_DO4	101	3,6	0,8	53	3,5	0,7	48	3,7	0,8
funcio_DO5	103	2,7	1,1	55	2,4	0,9	48	3,0	1,2
valora_funcio_DO5	100	3,4	0,9	53	3,2	0,9	47	3,7	0,7
funcio_DO6	104	3,7	0,9	55	3,4	1,0	49	3,9	0,8
valora_funcio_DO6	102	3,6	0,8	54	3,4	0,7	48	3,8	0,8
funcio_DO7	84	2,6	1,2	52	2,5	1,1	32	2,7	1,4
valora_funcio_DO7	67	3,1	0,7	44	3,1	0,7	23	3,3	0,8
funcio_DO8	101	3,1	1,0	54	3,0	1,0	47	3,3	1,1
valora_funcio_DO8	99	3,3	0,8	53	3,3	0,7	46	3,4	1,0
funcio_DO9	103	4,0	0,8	55	4,1	0,8	48	4,0	0,8
valora_funcio_DO9	102	4,0	0,6	54	4,0	0,6	48	4,0	0,6
funcio_DO10	97	3,4	1,2	53	3,2	1,2	44	3,6	1,1
valora_funcio_DO10	91	3,6	0,7	50	3,5	0,8	41	3,9	0,6
funcio_DO11	102	4,0	0,9	54	3,7	0,9	48	4,3	0,7
valora_funcio_DO11	102	3,9	0,7	54	3,7	0,7	48	4,1	0,5
funcio_DO12	100	3,6	1,0	53	3,5	1,0	47	3,8	0,9
valora_funcio_DO12	96	3,9	0,6	49	3,8	0,7	47	4,1	0,5
funcio_DO13	98	4,0	1,0	50	3,8	1,0	48	4,2	1,0
valora_funcio_DO13	95	4,1	0,6	48	3,9	0,6	47	4,2	0,6
funcio_orientador1	97	3,3	1,1	54	3,6	1,0	43	3,1	1,2
funcio_orientador2	100	2,9	1,1	55	3,1	1,0	45	2,7	1,3
funcio_orientador3	104	4,1	0,8	55	4,0	0,8	49	4,1	0,8
funcio_orientador4	101	3,8	0,9	54	4,2	0,7	47	3,4	0,9
funcio_orientador5	104	3,5	0,9	55	3,7	0,9	49	3,4	1,0
funcio_orientador6	99	2,7	1,0	54	2,6	0,9	45	2,8	1,1
funcio_orientador7	104	3,8	0,8	55	3,6	0,8	49	4,0	0,6
funcio_orientador8	104	4,0	0,9	55	3,8	0,9	49	4,3	0,7
funcio_orientador9	103	3,3	1,0	55	3,0	1,0	48	3,7	0,9
funcio_orientador10	99	3,0	1,1	55	3,2	1,0	44	2,8	1,3
funcio_orientador11	103	4,2	0,8	54	4,2	0,7	49	4,1	0,8
funcio_orientador12	101	4,0	1,0	52	3,9	1,0	49	4,2	1,1
funcio_àmbit1	66	4,4	0,7	52	4,5	0,7	14	4,2	0,8
funcio_àmbit2	66	3,6	1,4	50	3,4	1,4	16	4,4	0,9
funcio_àmbit3	68	2,8	1,1	52	2,7	1,0	16	3,3	1,1
funcio_àmbit4	67	2,9	1,1	51	2,7	1,1	16	3,5	1,0
funcio_àmbit5	67	2,9	1,1	51	2,8	1,1	16	3,1	1,1

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
funcio_àmbit6	63	2,8	1,1	49	2,6	1,0	14	3,6	0,9
funcio_àmbit7	63	3,4	1,2	50	3,4	1,3	13	3,5	0,8
funcio_àmbit8	66	3,2	1,2	50	3,0	1,2	16	3,8	1,2
funcio_suports1	98	4,5	0,7	53	4,5	0,6	45	4,4	0,8
funcio_suports2	98	3,8	1,0	53	3,7	1,0	45	3,8	1,0
funcio_suports3	96	3,4	1,1	52	3,4	1,0	44	3,5	1,2
funcio_suports4	99	4,2	0,8	53	4,3	0,7	46	4,1	0,8
funcio_suports5	97	3,7	1,0	51	3,6	1,0	46	3,7	1,1
funcio_suports6	97	4,1	0,8	51	4,1	0,8	46	4,1	0,9
funcio_suports7	96	3,8	1,0	51	3,8	0,9	45	3,7	1,0
funcio_suports8	95	3,6	1,2	50	3,9	0,9	45	3,3	1,3
funcio_tutors1	102	3,4	1,0	54	3,4	1,0	48	3,4	1,0
funcio_tutors2	104	4,1	0,8	55	4,1	0,8	49	4,0	0,8
funcio_tutors3	103	3,9	0,8	54	3,8	0,8	49	4,0	0,8
funcio_tutors4	103	3,6	0,8	54	3,5	0,8	49	3,7	0,8
funcio_tutors5	104	3,4	0,9	55	3,3	0,9	49	3,5	1,0
funcio_tutors6	104	4,0	0,9	55	3,8	0,9	49	4,3	0,8
programa1	104	3,8	1,0	55	3,8	1,0	49	3,8	1,1
valora_programa1	104	3,7	0,7	55	3,7	0,7	49	3,7	0,8
programa2	104	4,0	1,1	55	3,8	1,1	49	4,2	1,0
valora_programa2	102	4,0	0,7	54	3,9	0,8	48	4,2	0,5
programa3	102	4,1	0,8	55	4,0	0,8	47	4,1	0,7
valora_programa3	100	3,7	0,7	54	3,7	0,6	46	3,8	0,8
programa4	103	4,0	0,9	55	3,9	0,9	48	4,0	0,9
valora_programa4	101	3,7	0,8	54	3,7	0,8	47	3,7	0,8
programa5	90	3,7	1,2	54	4,0	1,0	36	3,3	1,2
valora_programa5	84	3,7	0,8	53	3,6	0,7	31	3,7	0,8
programa6	102	3,8	1,1	55	3,5	1,2	47	4,2	0,8
valora_programa6	99	3,8	0,7	53	3,6	0,8	46	4,1	0,6
programa7	56	3,1	1,4	41	3,4	1,1	15	2,3	1,8
valora_programa7	46	3,9	1,0	39	3,9	0,9	7	4,0	1,4
programa8	72	3,7	1,3	51	3,9	1,0	21	3,1	1,7
valora_programa8	64	4,0	0,8	50	4,1	0,8	14	3,9	1,0
programa9	70	2,9	1,5	46	3,1	1,3	24	2,5	1,6
valora_programa9	53	3,5	1,0	39	3,4	1,0	14	3,7	0,9
programa10	86	3,1	1,2	52	3,2	1,2	34	2,9	1,3
valora_programa10	77	3,4	0,8	47	3,5	0,8	30	3,3	0,7
programa11	95	3,2	1,1	49	3,0	1,1	46	3,5	1,1
valora_programa11	90	3,3	0,8	47	3,1	0,8	43	3,6	0,7
programa12	82	2,5	1,2	45	2,5	1,2	37	2,5	1,1
valora_programa12	69	3,0	0,9	38	3,1	0,9	31	3,0	0,9
programa13	81	2,5	1,2	45	2,3	1,1	36	2,8	1,2
valora_programa13	66	3,2	0,8	34	2,9	0,8	32	3,4	0,8
programa14	89	2,7	1,2	48	2,6	1,2	41	2,8	1,1
valora_programa14	78	3,3	0,9	42	3,2	0,8	36	3,4	1,0
programa15	98	3,1	1,1	52	2,9	1,1	46	3,2	1,1
valora_programa15	90	3,5	0,8	48	3,3	0,9	42	3,7	0,7
programa16	88	3,0	1,1	48	2,9	1,2	40	3,1	0,9
valora_programa16	82	3,3	0,7	44	3,2	0,8	38	3,4	0,7
programa17	87	2,5	1,2	49	2,4	1,1	38	2,6	1,2
valora_programa17	69	3,1	0,9	38	3,0	0,9	31	3,3	1,0
programa18	102	4,0	0,8	53	3,9	0,8	49	4,2	0,7
valora_programa18	103	4,0	0,6	54	3,9	0,7	49	4,1	0,6
programa19	102	3,9	0,8	55	3,7	0,8	47	4,1	0,8
valora_programa19	99	4,0	0,6	54	3,9	0,6	45	4,1	0,5

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
actuació1_PAT	103	3,8	1,0	55	3,9	1,0	48	3,6	1,0
actuació2_PAT	104	3,8	1,1	55	4,3	0,8	49	3,4	1,1
actuació3_PAT	103	3,0	1,1	54	3,2	1,1	49	2,9	1,1
actuació4_PAT	103	3,8	1,0	54	3,9	0,9	49	3,7	1,0
actuació5_PAT	104	3,7	0,9	55	3,6	1,0	49	3,8	0,7
actuació6_PAT	104	4,1	0,7	55	4,0	0,8	49	4,3	0,6
actuació7_PAT	103	3,3	0,9	55	3,2	0,8	48	3,3	1,0
actuació8_PAT	103	3,3	0,9	54	3,3	0,8	49	3,3	1,1
actuació9_PAT	103	3,2	1,0	55	3,2	1,0	48	3,2	1,1
actuació10_PAT	103	3,2	1,0	55	3,2	0,9	48	3,3	1,1
actuació11_PAT	102	3,3	1,2	54	3,5	1,2	48	3,1	1,2
actuació1_POAP	101	3,8	1,1	54	3,9	1,0	47	3,8	1,2
actuació2_POAP	104	4,0	0,9	55	4,0	0,9	49	4,1	0,9
actuació3_POAP	104	3,9	0,9	55	4,0	0,9	49	3,9	1,0
actuació4_POAP	99	4,2	0,8	54	4,2	0,7	45	4,2	0,9
actuació5_POAP	104	4,3	0,8	55	4,2	0,6	49	4,3	0,9
actuació6_POAP	103	3,8	0,9	55	3,8	0,9	48	3,9	0,9
actuació7_POAP	104	4,0	0,9	55	3,9	0,8	49	4,0	0,9
actuació8_POAP	104	4,3	0,7	55	4,3	0,7	49	4,4	0,8
actuació9_POAP	100	4,1	1,0	51	4,1	0,9	49	4,0	1,1
actuació10_POAP	102	3,4	1,1	54	3,5	1,1	48	3,3	1,1
actuació11_POAP	102	3,4	1,1	53	3,6	1,1	49	3,2	1,1
actuació1_SUPPORT PROCÉS E-A	99	2,8	0,9	54	2,8	0,8	45	2,8	0,9
actuació2_SUPPORT PROCÉS E-A	101	2,9	1,0	55	2,8	1,1	46	2,9	0,9
actuació3_SUPPORT PROCÉS E-A	102	3,5	0,7	55	3,5	0,7	47	3,6	0,7
actuació4_SUPPORT PROCÉS E-A	104	3,8	0,8	55	3,7	0,8	49	4,0	0,7
actuació5_SUPPORT PROCÉS E-A	104	3,5	0,9	55	3,2	0,9	49	3,8	0,8
actuació6_SUPPORT PROCÉS E-A	103	3,1	0,9	54	2,9	0,9	49	3,3	0,9
actuació1_AT. DIVERSITAT I NEE	95	3,3	1,2	55	3,6	1,0	40	2,8	1,4
actuació2_AT. DIVERSITAT I NEE	101	3,5	0,9	55	3,5	0,8	46	3,6	1,0
actuació3_AT. DIVERSITAT I NEE	103	4,0	0,9	55	3,8	0,9	48	4,2	0,8
actuació4_AT. DIVERSITAT I NEE	103	3,8	0,8	55	3,6	0,8	48	4,0	0,8
actuació5_AT. DIVERSITAT I NEE	102	3,4	1,1	54	3,4	1,0	48	3,4	1,1
actuació6_AT. DIVERSITAT I NEE	102	3,6	0,8	54	3,6	0,8	48	3,6	0,8
actuació7_AT. DIVERSITAT I NEE	100	3,9	1,0	54	3,9	0,9	46	3,8	1,0
actuació8_AT. DIVERSITAT I NEE	100	3,9	1,0	53	4,1	0,9	47	3,8	1,1
actuació9_AT. DIVERSITAT I NEE	102	3,9	0,8	55	3,8	0,8	47	4,0	0,8
actuació10_AT. DIVERSITAT I NEE	103	3,8	0,9	55	3,6	0,9	48	3,9	0,9
actuació11_AT. DIVERSITAT I NEE	103	3,7	1,0	55	3,4	0,9	48	4,0	0,9
actuació12_AT. DIVERSITAT I NEE	102	4,0	0,8	54	4,0	0,8	48	4,0	0,8
actuació13_AT. DIVERSITAT I NEE	95	3,2	1,3	54	3,6	1,1	41	2,7	1,4
actuació14_AT. DIVERSITAT I NEE	101	3,2	1,0	54	3,1	0,9	47	3,3	1,1
actuació1_INVESTIGA	101	2,3	1,1	54	2,4	1,1	47	2,1	1,0
actuació2_INVESTIGA	102	1,9	1,0	55	2,0	1,0	47	1,9	1,0
actuació3_INVESTIGA	103	3,2	1,1	54	3,2	1,0	49	3,2	1,1
actuació4_INVESTIGA	101	2,6	1,1	55	2,5	1,1	46	2,7	1,1
actuació5_INVESTIGA	101	2,4	1,2	54	2,6	1,2	47	2,2	1,0
actuació6_INVESTIGA	102	2,2	1,2	55	2,3	1,2	47	2,2	1,2
actuació7_INVESTIGA	104	2,8	1,2	55	2,8	1,2	49	2,8	1,3
actuació1_O.FAMILIES	102	3,0	1,2	55	3,3	1,2	47	2,8	1,2
actuació2_O.FAMILIES	103	3,1	1,1	55	2,8	1,1	48	3,4	0,9
actuació3_O.FAMILIES	103	3,4	1,1	55	3,1	1,2	48	3,6	1,1
actuació4_O.FAMILIES	103	4,2	0,8	54	4,1	0,8	49	4,3	0,7
actuació5_O.FAMILIES	102	3,1	1,2	55	2,8	1,1	47	3,4	1,1
actuació6_O.FAMILIES	100	2,0	1,1	54	1,9	1,0	46	2,2	1,2

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
formes_interv1	100	3,8	0,9	53	3,8	0,9	47	3,8	0,8
desig_formes1	102	3,8	0,9	54	3,5	0,9	48	4,0	0,7
formes_interv2	103	3,0	1,0	54	2,9	0,9	49	3,2	1,0
desig_formes2	103	3,5	0,9	54	3,4	1,0	49	3,5	0,8
formes_interv3	104	3,4	0,8	55	3,2	0,9	49	3,6	0,8
desig_formes3	103	3,9	0,8	55	3,7	0,8	48	4,1	0,8
formes_interv4	104	2,3	0,9	55	2,2	0,8	49	2,5	0,9
desig_formes4	104	3,6	0,9	55	3,5	0,9	49	3,8	0,9
formes_interv5	104	3,1	1,1	55	3,2	1,1	49	3,1	1,0
desig_formes5	104	4,1	0,7	55	4,1	0,7	49	4,1	0,7
formes_interv6	103	2,6	1,0	54	2,4	1,0	49	2,8	1,0
desig_formes6	101	3,1	0,9	53	3,0	1,0	48	3,3	0,9
formes_interv7	102	2,6	0,9	54	2,5	1,0	48	2,7	0,8
desig_formes7	102	3,9	0,7	53	3,9	0,8	49	3,9	0,6
àmbits_interv1	103	3,8	0,9	55	3,7	1,1	48	3,9	0,7
desig_àmbits1	104	3,9	0,9	55	3,8	0,9	49	4,1	0,9
àmbits_interv2	104	3,3	0,9	55	3,3	1,0	49	3,2	0,8
desig_àmbits2	104	4,2	0,6	55	4,1	0,6	49	4,2	0,6
àmbits_interv3	100	2,8	0,9	55	2,9	0,7	45	2,7	1,1
desig_àmbits3	98	3,9	0,7	54	3,9	0,7	44	4,0	0,7
àmbits_interv4	104	3,5	0,9	55	3,4	1,0	49	3,7	0,7
desig_àmbits4	104	4,1	0,8	55	3,9	0,9	49	4,2	0,6
àmbits_interv5	103	3,2	1,1	55	3,4	1,0	48	3,1	1,2
desig_àmbits5	103	4,0	0,8	55	4,1	0,9	48	3,9	0,7
àmbits_interv6	102	2,7	1,1	54	2,4	0,9	48	3,1	1,1
desig_àmbits6	102	3,7	0,7	54	3,5	0,8	48	4,0	0,6
àmbits_interv7	103	3,0	1,0	55	3,1	1,0	48	2,9	1,0
desig_àmbits7	103	3,8	0,8	55	3,8	0,9	48	3,9	0,7
satisfacció_ED	104	3,4	1,0	55	3,4	1,1	49	3,4	1,0
satisfacció_CCP	91	2,8	1,0	54	2,8	0,8	37	2,8	1,2
satisfacció_DD	96	2,4	1,0	55	2,4	0,9	41	2,4	1,1
satisfacció_tutors	104	3,8	0,7	55	3,9	0,8	49	3,8	0,7
satisfacció_equips docents	100	3,2	0,8	55	3,2	0,8	45	3,2	0,8
satisfacció_FOI	52	3,0	1,2	33	3,1	1,2	19	2,7	1,2
satisfacció_famílies	103	3,4	0,8	55	3,3	0,9	48	3,6	0,7
grau de formació 1	100	2,8	1,1	52	2,6	1,0	48	3,0	1,1
necessitat formació 1	97	3,5	0,9	50	3,4	1,0	47	3,5	1,0
grau de formació 2	101	2,7	1,0	53	2,6	1,0	48	2,9	1,1
necessitat formació 2	99	3,5	0,9	51	3,4	1,0	48	3,5	0,9
grau de formació 3	102	2,5	1,0	53	2,3	0,9	49	2,9	1,1
necessitat formació 3	98	3,6	0,9	50	3,6	0,9	48	3,6	0,9
grau de formació 4	99	2,6	1,1	51	2,5	1,1	48	2,8	1,1
necessitat formació 4	98	3,5	1,0	49	3,6	1,0	49	3,5	1,0
grau de formació 5	101	2,5	1,1	52	2,4	1,1	49	2,7	1,1
necessitat formació 5	99	3,7	0,9	50	3,7	0,9	49	3,7	0,9
grau de formació 6	101	2,4	1,1	52	2,1	1,0	49	2,7	1,2
necessitat formació 6	100	3,7	1,0	51	3,7	1,0	49	3,7	1,1
grau de formació 7	102	2,7	1,0	53	2,5	1,0	49	2,9	1,0
necessitat formació 7	100	3,7	1,0	52	3,6	1,0	48	3,8	1,1
grau de formació 8	102	2,8	1,1	53	2,7	1,1	49	3,0	1,1
necessitat formació 8	99	3,4	1,0	51	3,4	0,9	48	3,5	1,1
grau de formació 9	101	3,0	1,1	52	2,9	1,1	49	3,2	1,1
necessitat formació 9	99	3,4	1,1	50	3,2	1,1	49	3,5	1,2
grau de formació 10	102	2,4	1,1	53	2,1	0,9	49	2,8	1,1
necessitat formació 10	98	3,6	0,9	50	3,6	0,9	48	3,6	1,0

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
grau de formació 11	102	2,7	1,0	53	2,5	0,9	49	3,0	1,0
necessitat formació 11	101	3,7	1,0	52	3,7	0,9	49	3,6	1,0
grau de formació 12	102	2,6	1,0	53	2,5	1,0	49	2,8	1,0
necessitat formació 12	102	3,6	0,9	53	3,6	0,9	49	3,5	0,9
grau de formació 13	100	2,2	0,9	53	2,1	1,0	47	2,3	0,9
necessitat formació 13	99	3,6	0,9	53	3,6	0,9	46	3,6	0,9
grau de formació 14	101	2,4	1,0	53	2,1	1,0	48	2,8	1,0
necessitat formació 14	99	3,6	0,8	52	3,7	0,7	47	3,5	0,8
grau de formació 15	102	2,7	1,1	53	2,3	1,1	49	3,0	1,1
necessitat formació 15	100	3,5	0,9	51	3,5	0,9	49	3,5	0,8
grau de formació 16	101	2,9	1,1	53	2,7	1,1	48	3,0	1,1
necessitat formació 16	99	3,3	1,0	51	3,2	1,0	48	3,4	1,1
F.I_compet1	102	3,0	0,9	53	3,0	1,0	49	3,1	0,9
F.P_compet1	101	3,5	0,8	52	3,6	0,7	49	3,4	0,8
F.I_compet2	102	2,9	1,1	53	2,7	1,0	49	3,0	1,2
F.P_compet2	100	2,6	1,0	51	2,7	1,0	49	2,6	1,1
F.I_compet3	102	2,9	1,0	53	2,9	1,0	49	2,9	1,0
F.P_compet3	101	3,4	1,0	52	3,3	0,9	49	3,5	1,1
F.I_compet4	102	2,6	0,9	53	2,6	0,9	49	2,7	0,9
F.P_compet4	99	3,1	0,9	51	3,1	0,7	48	3,2	1,0
F.I_compet5	101	2,2	0,9	52	2,1	0,8	49	2,4	1,0
F.P_compet5	100	2,7	1,0	51	2,6	0,8	49	2,7	1,1
F.I_compet6	101	2,7	0,9	52	2,5	0,9	49	2,8	0,8
F.P_compet6	100	3,1	0,9	51	3,0	0,9	49	3,2	0,9
F.I_compet7	102	2,9	1,0	53	2,7	1,0	49	3,2	1,0
F.P_compet7	99	3,3	0,9	50	3,3	0,9	49	3,4	0,9
F.I_compet8	100	2,8	1,0	53	2,7	0,9	47	2,9	1,0
F.P_compet8	97	3,1	1,0	51	3,1	0,8	46	3,2	1,1
F.I_compet9	102	2,8	1,0	53	2,7	1,0	49	2,9	1,0
F.P_compet9	99	3,5	1,0	50	3,5	1,0	49	3,5	1,0
F.I_compet10	102	2,9	0,9	53	2,7	0,8	49	3,1	1,0
F.P_compet10	101	3,1	1,0	52	3,0	0,9	49	3,2	1,0
F.I_compet11	102	2,9	1,0	53	2,7	1,0	49	3,0	0,9
F.P_compet11	100	3,3	0,9	51	3,2	0,9	49	3,4	0,9
F.I_compet12	102	2,4	1,0	53	2,3	0,9	49	2,5	1,1
F.P_compet12	100	3,3	1,0	51	3,2	1,0	49	3,3	1,0
F.I_compet13	100	3,0	1,2	51	2,8	1,2	49	3,3	1,1
F.P_compet13	98	3,5	1,0	50	3,4	1,1	48	3,6	0,9
F.I_compet14	102	3,3	1,1	53	3,2	1,2	49	3,5	1,0
F.P_compet14	99	3,6	1,0	51	3,5	1,1	48	3,7	1,0
F.I_compet15	102	3,4	1,0	53	3,2	1,0	49	3,6	0,9
F.P_compet15	100	3,6	1,0	51	3,5	1,1	49	3,7	1,0
F.I_compet16	102	3,5	1,0	53	3,3	1,0	49	3,7	0,9
F.P_compet16	100	3,7	1,0	51	3,7	1,0	49	3,8	1,0
F.I_compet17	101	3,5	1,0	52	3,2	0,9	49	3,7	1,0
F.P_compet17	100	3,6	1,0	51	3,5	1,0	49	3,7	1,0
F.I_compet18	102	3,3	1,0	53	3,1	0,9	49	3,5	1,0
F.P_compet18	100	3,6	0,9	51	3,6	0,9	49	3,6	1,0
F.I_compet19	101	3,1	0,9	52	2,9	0,9	49	3,4	0,9
F.P_compet19	100	3,6	1,0	51	3,5	1,0	49	3,6	1,0
F.I_compet20	100	3,7	1,0	51	3,5	1,0	49	3,9	0,9
F.P_compet20	99	3,9	1,0	50	3,9	1,0	49	3,8	0,9
nombre_cursos	96	4,5	10,1	50	5,9	13,8	46	3,0	2,0
valoració_cursos	96	3,7	0,7	50	3,7	0,8	46	3,7	0,6
nombre_seminaris	84	2,4	3,3	44	2,7	4,3	40	2,1	1,6

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
valoració_seminaris	84	3,8	0,8	44	3,6	0,8	40	3,9	0,8
nombre_congressos	45	1,7	1,4	26	2,0	1,8	19	1,3	0,6
valoració_congressos	48	3,8	1,0	26	3,9	1,0	22	3,7	0,9
nombre_formació-centres	48	1,7	0,9	30	1,5	0,7	18	2,0	1,1
valoració_formació-centres	48	3,8	0,9	30	3,7	0,9	18	3,9	0,8
nombre_lectures	89	8,9	8,3	49	10,5	10,2	40	7,0	4,4
valoració_lectures	84	4,1	0,6	47	4,1	0,6	37	4,0	0,5
nombre_recerques	19	2,8	2,1	9	2,8	2,2	10	2,8	2,2
valoració_recerques	20	4,1	1,1	9	4,0	0,9	11	4,1	1,2
nombre_publicacions	22	3,4	2,6	10	3,4	2,1	12	3,3	3,0
valoració_publicacions	21	4,4	0,6	9	4,6	0,5	12	4,3	0,6
nombre_altres	11	1,9	1,4	6	2,0	1,5	5	1,8	1,3
valoració_altres	10	4,2	0,6	5	4,4	0,5	5	4,0	0,7
problemesDO_1	102	3,4	1,3	53	3,0	1,2	49	3,9	1,2
problemesDO_2	104	3,8	1,0	55	3,6	1,0	49	3,9	0,9
problemesDO_3	103	3,4	1,1	54	3,7	0,9	49	3,0	1,2
problemesDO_4	99	3,0	1,3	54	3,5	1,1	45	2,3	1,3
problemesDO_5	103	4,0	0,9	55	4,3	0,7	48	3,7	1,1
problemesDO_6	99	3,6	1,1	52	3,9	0,9	47	3,3	1,1
problemesDO_7	99	3,3	1,1	51	3,7	0,9	48	2,9	1,1
problemesDO_8	100	3,3	1,1	51	3,5	1,0	49	3,0	1,2
actuacions_milloraDO_1	97	3,6	1,1	51	3,2	1,1	46	4,0	1,0
actuacions_milloraDO_2	104	3,9	0,9	55	3,8	0,9	49	4,1	0,9
actuacions_milloraDO_3	103	4,0	1,0	54	4,3	0,8	49	3,7	1,0
actuacions_milloraDO_4	102	4,0	0,8	54	4,2	0,8	48	3,9	0,8
actuacions_milloraDO_5	102	4,0	0,9	54	4,3	0,8	48	3,7	0,9
actuacions_milloraDO_6	100	3,8	1,2	54	4,2	1,0	46	3,3	1,2
actuacions_milloraDO_7	103	3,9	1,0	55	4,3	0,9	48	3,6	0,9
actuacions_milloraDO_8	101	3,8	0,8	53	4,1	0,8	48	3,6	0,8
actuacions_milloraDO_9	96	3,2	1,1	51	2,9	1,0	45	3,5	1,1
actuacions_milloraDO_10	94	3,2	1,1	51	3,2	1,1	43	3,1	1,1
actuacions_milloraDO_11	93	3,1	1,0	51	3,1	0,9	42	3,1	1,1
espai_professional_1	102	4,2	0,7	54	4,2	0,7	48	4,2	0,8
possibilitat_exercici_1	102	3,7	0,8	54	4,0	0,8	48	3,4	0,8
espai_professional_2	101	3,7	0,8	53	3,7	0,8	48	3,7	0,8
possibilitat_exercici_2	102	3,3	0,8	54	3,4	0,8	48	3,2	0,8
espai_professional_3	103	3,5	0,9	54	3,3	1,0	49	3,8	0,9
possibilitat_exercici_3	103	3,0	0,8	54	3,0	0,9	49	3,0	0,7
espai_professional_4	102	3,3	0,9	54	3,1	0,9	48	3,5	0,9
possibilitat_exercici_4	101	2,8	0,8	53	2,9	0,8	48	2,7	0,8
espai_professional_5	99	3,3	1,0	51	3,1	1,0	48	3,4	0,9
possibilitat_exercici_5	99	2,8	0,9	51	2,8	0,9	48	2,9	1,0
coneixement-funcionsDO_ED	104	3,6	0,9	55	3,6	0,9	49	3,6	0,8
coneixement-funcionsDO_professorat	104	3,2	0,8	55	3,0	0,7	49	3,4	0,8
coneixement-funcionsDO_alumnat	104	2,9	0,8	55	2,7	0,7	49	3,1	0,7
coneixement-funcionsDO_families	104	2,7	0,7	55	2,6	0,7	49	2,8	0,7
coneixement-funcionsDO_nodocents	103	2,5	0,9	55	2,4	0,9	48	2,6	0,9
acceptació-funcionsDO_ED	104	3,7	0,8	55	3,6	0,9	49	3,8	0,7
acceptació-funcionsDO_professorat	104	3,3	0,7	55	3,2	0,7	49	3,5	0,6
acceptació-funcionsDO_alumnat	104	3,4	0,7	55	3,3	0,7	49	3,6	0,6
acceptació-funcionsDO_families	104	3,4	0,7	55	3,3	0,8	49	3,5	0,6
acceptació-funcionsDO_nodocents	102	2,8	0,9	54	2,8	0,9	48	2,9	0,9
assistència_Administració	103	2,3	0,8	55	2,2	0,7	48	2,4	0,9
assistència_Inspecció	103	2,5	1,0	55	2,4	0,9	48	2,6	1,1

Freqüències	TOTAL CENTRES			IES			C. privats i concertats		
	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.	N	Media	Dev. típ.
assistència_ED	104	3,5	1,0	55	3,4	1,1	49	3,6	1,0
assistència_CEP	103	2,7	1,0	54	2,6	0,9	49	2,8	1,0
assistència_EOEP	103	2,9	1,1	54	2,7	1,0	49	3,2	1,1
assistència_DOzona	101	2,8	1,0	55	2,9	0,9	46	2,7	1,1
assistència_serveis-socials	104	3,0	0,9	55	3,1	0,8	49	2,8	1,0
assistència_DD	96	2,7	0,8	55	2,5	0,7	41	2,9	1,0
assistència_equips educatius	103	3,1	0,8	55	2,9	0,6	48	3,3	0,9
satisfacció_política-educativa	104	2,3	0,9	55	2,2	0,8	49	2,5	1,0
satisfacció_centre	104	3,4	0,8	55	3,4	0,8	49	3,5	0,9
satisfacció_feina	104	3,6	0,8	55	3,5	0,7	49	3,8	0,9
satisfacció_relacio-membresDO	97	3,9	0,8	54	3,8	1,0	43	4,1	0,7
satisfacció_colaboració-professorat	104	3,2	0,7	55	3,2	0,6	49	3,3	0,7
satisfacció_relacions professorat	104	3,6	0,7	55	3,5	0,7	49	3,7	0,6
satisfacció_suportED	103	3,5	1,0	55	3,3	1,0	48	3,6	1,0
satisfacció sou	104	3,0	0,9	55	3,3	0,8	49	2,7	0,8
satisfacció_horari	104	3,4	0,9	55	3,6	0,7	49	3,1	1,1

T de Student –titularitat dels centre-

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies				Prova T per a la igualtat de mitjanes					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error tip. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència		
									Inferior	Superior	
ESO_total	Se han asumido varianzas iguales	2,342	0,129	7,622	100	0,000	240,516	31,555	177,912	303,120	
	No se han asumido varianzas iguales			7,677	98,920	0,000	240,516	31,328	178,354	302,677	
ESO_nee	Se han asumido varianzas iguales	0,472	0,494	4,905	98	0,000	7,905	1,612	4,707	11,103	
	No se han asumido varianzas iguales			4,923	97,627	0,000	7,905	1,606	4,718	11,092	
ESO_inmigrants	Se han asumido varianzas iguales	34,968	0,000	7,860	95	0,000	37,216	4,735	27,816	46,616	
	No se han asumido varianzas iguales			8,472	65,527	0,000	37,216	4,393	28,444	45,988	
BATX_total	Se han asumido varianzas iguales	3,434	0,069	-0,337	61	0,737	-11,558	34,256	-80,058	56,941	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,260	17,218	0,798	-11,558	44,429	-105,205	82,089	
BATX_nee	Se han asumido varianzas iguales	4,951	0,043	-1,115	14	0,284	-1,643	1,474	-4,804	1,518	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,542	1,043	0,681	-1,643	3,032	-36,579	33,294	
BATX_inmigrants	Se han asumido varianzas iguales	1,124	0,296	0,970	38	0,338	9,441	9,732	-10,259	29,142	
	No se han asumido varianzas iguales			2,224	37,565	0,032	9,441	4,246	0,842	18,040	
CFGM_total	Se han asumido varianzas iguales	0,147	0,704	0,889	32	0,381	38,183	42,941	-49,285	125,652	
	No se han asumido varianzas iguales			1,083	4,452	0,334	38,183	35,264	-55,926	132,293	
CRGS_nee	Se han asumido varianzas iguales	1,454	0,239	0,958	25	0,347	3,580	3,736	-4,115	11,275	
	No se han asumido varianzas iguales			3,108	15,882	0,007	3,580	1,152	1,137	6,023	
CFGM_inmigrants	Se han asumido varianzas iguales			0,657	15	0,521	5,750	8,759	-12,918	24,418	
	No se han asumido varianzas iguales						5,750				
CFGS_total	Se han asumido varianzas iguales			-0,702	23	0,490	-39,333	56,069	-155,321	76,654	
	No se han asumido varianzas iguales						-39,333				
PGS_total	Se han asumido varianzas iguales	0,062	0,805	0,217	35	0,829	5,214	24,024	-43,558	53,986	
	No se han asumido varianzas iguales			0,380	1,448	0,752	5,214	13,715	-81,629	92,057	
PGS_nee	Se han asumido varianzas iguales	0,897	0,352	-0,071	28	0,944	-0,179	2,498	-5,295	4,938	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,149	2,027	0,895	-0,179	1,195	-5,255	4,898	

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies			Prova T per a la igualtat de mitjanes			95% Interval de confiança per a la diferència		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	Inferior	Superior
PGS_immigrants	Se han asumido varianzas iguales			0,333	20	0,743	2,952	8,879	-15,568	21,473
	No se han asumido varianzas iguales						2,952			
TOTAL_total	Se han asumido varianzas iguales	2,152	0,145	1,232	102	0,221	95,302	77,350	-58,121	248,725
	No se han asumido varianzas iguales			1,207	83,997	0,231	95,302	78,961	-61,722	252,326
TOTAL_nee	Se han asumido varianzas iguales	0,945	0,333	0,670	101	0,504	1,673	2,496	-3,278	6,625
	No se han asumido varianzas iguales			0,660	89,877	0,511	1,673	2,534	-3,361	6,708
TOTAL_immigrants	Se han asumido varianzas iguales	6,645	0,011	4,652	97	0,000	31,763	6,829	18,210	45,316
	No se han asumido varianzas iguales			4,777	95,772	0,000	31,763	6,648	18,565	44,960
num miembros DO	Se han asumido varianzas iguales	0,375	0,542	10,805	102	0,000	5,633	0,521	4,599	6,668
	No se han asumido varianzas iguales			10,872	101,989	0,000	5,633	0,518	4,606	6,661
num orientadors	Se han asumido varianzas iguales	0,246	0,621	0,247	102	0,805	0,019	0,075	-0,130	0,167
	No se han asumido varianzas iguales			0,248	101,426	0,805	0,019	0,075	-0,130	0,167
num àmbits lingüístic	Se han asumido varianzas iguales	10,882	0,001	8,738	102	0,000	0,778	0,089	0,601	0,954
	No se han asumido varianzas iguales			8,454	70,818	0,000	0,778	0,092	0,594	0,961
nùm àmbit científic	Se han asumido varianzas iguales	5,012	0,027	10,573	102	0,000	0,821	0,078	0,667	0,975
	No se han asumido varianzas iguales			10,240	71,817	0,000	0,821	0,080	0,661	0,981
num àrea pràctica	Se han asumido varianzas iguales	30,094	0,000	16,900	102	0,000	0,891	0,053	0,786	0,995
	No se han asumido varianzas iguales			17,914	54,000	0,000	0,891	0,050	0,791	0,991
num mestres de suport	Se han asumido varianzas iguales	2,568	0,112	1,807	102	0,074	0,305	0,169	-0,030	0,641
	No se han asumido varianzas iguales			1,775	86,685	0,079	0,305	0,172	-0,037	0,647
num audició i llenguatge	Se han asumido varianzas iguales	4,661	0,033	3,886	101	0,000	0,424	0,109	0,207	0,640
	No se han asumido varianzas iguales			3,887	100,192	0,000	0,424	0,109	0,207	0,640
num atenció a la diversitat	Se han asumido varianzas iguales	5,397	0,022	7,836	102	0,000	1,076	0,137	0,804	1,348
	No se han asumido varianzas iguales			7,973	98,624	0,000	1,076	0,135	0,808	1,344
altres	Se han asumido varianzas iguales	16,457	0,000	4,159	102	0,000	0,937	0,225	0,490	1,384
	No se han asumido varianzas iguales			4,246	96,157	0,000	0,937	0,221	0,499	1,375
horari docència alumnes	Se han asumido varianzas iguales	5,123	0,026	2,012	102	0,047	1,498	0,745	0,021	2,975
	No se han asumido varianzas iguales			1,970	83,931	0,052	1,498	0,760	-0,014	3,010
horari suport	Se han asumido varianzas iguales	11,324	0,001	-2,581	102	0,011	-1,568	0,608	-2,773	-0,363
	No se han asumido varianzas iguales			-2,507	75,070	0,014	-1,568	0,625	-2,814	-0,322
horari atenció alumnes	Se han asumido varianzas iguales	0,282	0,597	-1,162	102	0,248	-0,470	0,404	-1,272	0,332
	No se han asumido varianzas iguales			-1,158	98,893	0,250	-0,470	0,406	-1,275	0,335
horari atenció famílies	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,982	-0,395	102	0,694	-0,118	0,299	-0,710	0,474
	No se han asumido varianzas iguales			-0,399	101,748	0,691	-0,118	0,296	-0,705	0,469
horari reunions DO	Se han asumido varianzas iguales	0,110	0,740	1,750	102	0,083	0,278	0,159	-0,037	0,592
	No se han asumido varianzas iguales			1,750	100,638	0,083	0,278	0,159	-0,037	0,592
horari reunions tutors	Se han asumido varianzas iguales	0,387	0,535	6,474	102	0,000	2,217	0,343	1,538	2,897
	No se han asumido varianzas iguales			6,481	101,064	0,000	2,217	0,342	1,539	2,896
horari reunions equip directiu	Se han asumido varianzas iguales	2,242	0,137	2,493	102	0,014	0,388	0,156	0,079	0,697
	No se han asumido varianzas iguales			2,482	98,421	0,015	0,388	0,156	0,078	0,698
horari reunions equips professorat	Se han asumido varianzas iguales	1,173	0,281	3,175	102	0,002	0,810	0,255	0,304	1,315
	No se han asumido varianzas iguales			3,196	102,000	0,002	0,810	0,253	0,307	1,312
horari preparar materials	Se han asumido varianzas iguales	3,784	0,055	2,565	102	0,012	1,061	0,414	0,241	1,881

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies			Prova T per a la igualtat de mitjanes			95% Interval de confiança per a la diferència		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic de la diferència	Inferior	Superior
horari_guardies	No se han asumido varianzas iguales			2,613	97,841	0,010	1,061	0,406	0,255	1,867
	Se han asumido varianzas iguales	0,002	0,967	0,788	102	0,433	0,213	0,271	-0,324	0,750
horari_altres	No se han asumido varianzas iguales			0,781	95,557	0,437	0,213	0,273	-0,329	0,755
	Se han asumido varianzas iguales	0,155	0,695	1,221	102	0,225	0,537	0,440	-0,335	1,408
nivell coordinació intern	No se han asumido varianzas iguales			1,226	101,812	0,223	0,537	0,438	-0,332	1,405
	Se han asumido varianzas iguales	2,378	0,126	-2,000	98	0,048	-0,255	0,127	-0,507	-0,002
delimitacio responsabilitats	No se han asumido varianzas iguales			-2,005	97,445	0,048	-0,255	0,127	-0,506	-0,003
	Se han asumido varianzas iguales	5,796	0,018	-2,587	98	0,011	-0,326	0,126	-0,575	-0,076
feina conjunta	No se han asumido varianzas iguales			-2,605	97,999	0,011	-0,326	0,125	-0,574	-0,078
	Se han asumido varianzas iguales	1,534	0,218	-4,186	98	0,000	-0,608	0,145	-0,897	-0,320
relacions membres-clima-	No se han asumido varianzas iguales			-4,215	97,998	0,000	-0,608	0,144	-0,895	-0,322
	Se han asumido varianzas iguales	0,188	0,665	-1,364	98	0,176	-0,192	0,141	-0,471	0,087
nombre components	No se han asumido varianzas iguales			-1,370	97,804	0,174	-0,192	0,140	-0,470	0,086
	Se han asumido varianzas iguales	1,678	0,198	2,981	101	0,004	0,614	0,206	0,205	1,022
estabilitat membres	No se han asumido varianzas iguales			2,944	91,894	0,004	0,614	0,208	0,200	1,028
	Se han asumido varianzas iguales	0,396	0,531	-5,124	100	0,000	-0,869	0,170	-1,206	-0,533
perfil professional	No se han asumido varianzas iguales			-5,097	95,204	0,000	-0,869	0,171	-1,208	-0,531
	Se han asumido varianzas iguales	0,048	0,827	-2,356	100	0,020	-0,337	0,143	-0,620	-0,053
disponibilitat recursos i materials	No se han asumido varianzas iguales			-2,307	85,005	0,024	-0,337	0,146	-0,627	-0,046
	Se han asumido varianzas iguales	0,309	0,579	-0,775	100	0,440	-0,149	0,192	-0,529	0,232
suport de la direcció	No se han asumido varianzas iguales			-0,775	97,432	0,440	-0,149	0,192	-0,529	0,232
	Se han asumido varianzas iguales	0,657	0,420	0,559	101	0,578	0,110	0,197	-0,280	0,500
horari orientador	No se han asumido varianzas iguales			0,555	95,371	0,580	0,110	0,198	-0,283	0,503
	Se han asumido varianzas iguales	0,054	0,817	1,098	100	0,275	0,236	0,215	-0,190	0,661
funcio_DO1	No se han asumido varianzas iguales			1,096	96,842	0,276	0,236	0,215	-0,191	0,662
	Se han asumido varianzas iguales	3,894	0,051	-0,752	98	0,454	-0,162	0,215	-0,589	0,265
valorafuncio_DO1	No se han asumido varianzas iguales			-0,738	84,760	0,463	-0,162	0,219	-0,598	0,274
	Se han asumido varianzas iguales	2,481	0,119	-0,191	85	0,849	-0,034	0,175	-0,381	0,314
funcio_DO2	No se han asumido varianzas iguales			-0,188	72,828	0,852	-0,034	0,179	-0,390	0,322
	Se han asumido varianzas iguales	0,400	0,529	1,041	101	0,300	0,239	0,230	-0,216	0,694
valora_funcio_DO2	No se han asumido varianzas iguales			1,042	99,306	0,300	0,239	0,229	-0,216	0,694
	Se han asumido varianzas iguales	0,829	0,365	1,659	91	0,101	0,292	0,176	-0,058	0,641
funcio_DO3	No se han asumido varianzas iguales			1,650	87,456	0,102	0,292	0,177	-0,060	0,643
	Se han asumido varianzas iguales	5,423	0,022	0,675	102	0,501	0,112	0,166	-0,217	0,440
valora_funcio_DO3	No se han asumido varianzas iguales			0,662	85,831	0,510	0,112	0,169	-0,224	0,447
	Se han asumido varianzas iguales	0,327	0,569	-0,702	100	0,485	-0,091	0,130	-0,348	0,166
funcio_DO4	No se han asumido varianzas iguales			-0,690	88,462	0,492	-0,091	0,132	-0,353	0,171
	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,996	-2,469	101	0,015	-0,488	0,198	-0,880	-0,096
valora_funcio_DO4	No se han asumido varianzas iguales			-2,457	96,786	0,016	-0,488	0,199	-0,882	-0,094
	Se han asumido varianzas iguales	0,247	0,620	-1,140	99	0,257	-0,174	0,153	-0,477	0,129
funcio_DO5	No se han asumido varianzas iguales			-1,130	91,749	0,262	-0,174	0,154	-0,480	0,132
	Se han asumido varianzas iguales	7,149	0,009	-3,097	101	0,003	-0,642	0,207	-1,053	-0,231
	No se han asumido varianzas iguales			-3,029	83,867	0,003	-0,642	0,212	-1,063	-0,220

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	Inferior	Superior
funcio_orientador6	No se han asumido varianzas iguales			1,900	98,115	0,060	0,342	0,180	-0,015	0,699
	Se han asumido varianzas iguales	2,847	0,095	-1,089	97	0,279	-0,222	0,204	-0,627	0,183
funcio_orientador7	No se han asumido varianzas iguales			-1,068	83,890	0,289	-0,222	0,208	-0,636	0,192
	Se han asumido varianzas iguales	11,698	0,001	-3,304	102	0,001	-0,475	0,144	-0,760	-0,190
funcio_orientador8	No se han asumido varianzas iguales			-3,353	100,115	0,001	-0,475	0,142	-0,756	-0,194
	Se han asumido varianzas iguales	3,158	0,079	-3,293	102	0,001	-0,527	0,160	-0,844	-0,209
funcio_orientador9	No se han asumido varianzas iguales			-3,358	97,162	0,001	-0,527	0,157	-0,838	-0,215
	Se han asumido varianzas iguales	0,189	0,665	-3,722	101	0,000	-0,685	0,184	-1,050	-0,320
funcio_orientador10	No se han asumido varianzas iguales			-3,734	100,210	0,000	-0,685	0,183	-1,049	-0,321
	Se han asumido varianzas iguales	5,247	0,024	1,967	97	0,052	0,441	0,224	-0,004	0,886
funcio_orientador11	No se han asumido varianzas iguales			1,909	78,435	0,060	0,441	0,231	-0,019	0,901
	Se han asumido varianzas iguales	1,234	0,269	0,160	101	0,873	0,024	0,149	-0,272	0,319
funcio_orientador12	No se han asumido varianzas iguales			0,159	94,680	0,874	0,024	0,150	-0,274	0,322
	Se han asumido varianzas iguales	0,289	0,592	-1,296	99	0,198	-0,261	0,201	-0,660	0,138
funcio_àmbit1	No se han asumido varianzas iguales			-1,292	96,937	0,199	-0,261	0,202	-0,661	0,140
	Se han asumido varianzas iguales	0,217	0,643	1,106	64	0,273	0,247	0,224	-0,199	0,694
funcio_àmbit2	No se han asumido varianzas iguales			1,044	19,145	0,309	0,247	0,237	-0,248	0,743
	Se han asumido varianzas iguales	8,276	0,005	-2,922	64	0,005	-1,078	0,369	-1,814	-0,341
funcio_àmbit3	No se han asumido varianzas iguales			-3,634	39,700	0,001	-1,078	0,296	-1,677	-0,478
	Se han asumido varianzas iguales	0,052	0,821	-1,807	66	0,075	-0,538	0,298	-1,133	0,056
funcio_àmbit4	No se han asumido varianzas iguales			-1,711	23,044	0,100	-0,538	0,315	-1,189	0,112
	Se han asumido varianzas iguales	0,302	0,584	-2,565	65	0,013	-0,775	0,302	-1,377	-0,172
funcio_àmbit5	No se han asumido varianzas iguales			-2,601	25,705	0,015	-0,775	0,298	-1,387	-0,162
	Se han asumido varianzas iguales	0,335	0,565	-0,819	65	0,416	-0,259	0,316	-0,889	0,372
funcio_àmbit6	No se han asumido varianzas iguales			-0,839	26,191	0,409	-0,259	0,308	-0,892	0,374
	Se han asumido varianzas iguales	0,638	0,428	-3,174	61	0,002	-0,980	0,309	-1,597	-0,362
funcio_àmbit7	No se han asumido varianzas iguales			-3,363	22,961	0,003	-0,980	0,291	-1,582	-0,377
	Se han asumido varianzas iguales	5,539	0,022	-0,486	61	0,628	-0,178	0,367	-0,912	0,555
funcio_àmbit8	No se han asumido varianzas iguales			-0,639	30,495	0,528	-0,178	0,279	-0,748	0,391
	Se han asumido varianzas iguales	0,071	0,791	-2,143	64	0,036	-0,730	0,341	-1,410	-0,050
funcio_suports1	No se han asumido varianzas iguales			-2,147	25,401	0,042	-0,730	0,340	-1,430	-0,030
	Se han asumido varianzas iguales	5,182	0,025	1,053	96	0,295	0,151	0,143	-0,133	0,434
funcio_suports2	No se han asumido varianzas iguales			1,022	76,227	0,310	0,151	0,147	-0,143	0,444
	Se han asumido varianzas iguales	0,031	0,861	-0,521	96	0,604	-0,105	0,202	-0,506	0,296
funcio_suports3	No se han asumido varianzas iguales			-0,520	92,853	0,604	-0,105	0,202	-0,507	0,297
	Se han asumido varianzas iguales	2,415	0,124	-0,698	94	0,487	-0,154	0,220	-0,591	0,284
funcio_suports4	No se han asumido varianzas iguales			-0,688	84,520	0,493	-0,154	0,223	-0,598	0,291
	Se han asumido varianzas iguales	0,013	0,910	1,078	97	0,284	0,171	0,159	-0,144	0,487
funcio_suports5	No se han asumido varianzas iguales			1,070	91,379	0,287	0,171	0,160	-0,147	0,490
	Se han asumido varianzas iguales	0,119	0,731	-0,719	95	0,474	-0,151	0,210	-0,568	0,266
funcio_suports6	No se han asumido varianzas iguales			-0,714	89,852	0,477	-0,151	0,211	-0,571	0,269
	Se han asumido varianzas iguales	0,040	0,841	0,177	95	0,860	0,031	0,173	-0,313	0,375
	No se han asumido varianzas iguales			0,177	93,346	0,860	0,031	0,173	-0,314	0,375

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies				Prova T per a la igualtat de mitjanes				95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error tip. de la diferència	Inferior	Superior	
funcio_suports7	Se han asumido varianzas iguales	1,646	0,203	0,675	94	0,501	0,132	0,196	-0,256	0,520	
	No se han asumido varianzas iguales			0,668	86,878	0,506	0,132	0,198	-0,261	0,525	
funcio_suports8	Se han asumido varianzas iguales	12,477	0,001	2,841	93	0,006	0,653	0,230	0,197	1,110	
	No se han asumido varianzas iguales			2,786	76,447	0,007	0,653	0,234	0,186	1,120	
funcio_tutors1	Se han asumido varianzas iguales	0,008	0,928	0,168	100	0,867	0,032	0,193	-0,350	0,415	
	No se han asumido varianzas iguales			0,168	98,108	0,867	0,032	0,193	-0,350	0,415	
funcio_tutors2	Se han asumido varianzas iguales	0,078	0,780	0,692	102	0,491	0,107	0,154	-0,200	0,413	
	No se han asumido varianzas iguales			0,690	99,530	0,492	0,107	0,155	-0,200	0,414	
funcio_tutors3	Se han asumido varianzas iguales	0,778	0,380	-0,793	101	0,430	-0,126	0,159	-0,441	0,189	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,796	101,000	0,428	-0,126	0,158	-0,439	0,188	
funcio_tutors4	Se han asumido varianzas iguales	0,178	0,674	-1,134	101	0,260	-0,177	0,156	-0,487	0,133	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,137	100,909	0,258	-0,177	0,156	-0,486	0,132	
funcio_tutors5	Se han asumido varianzas iguales	0,297	0,587	-0,992	102	0,324	-0,178	0,180	-0,535	0,178	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,987	97,765	0,326	-0,178	0,181	-0,537	0,180	
funcio_tutors6	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,977	-2,905	102	0,005	-0,488	0,168	-0,821	-0,155	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,917	101,805	0,004	-0,488	0,167	-0,820	-0,156	
programa1	Se han asumido varianzas iguales	0,778	0,380	-0,267	102	0,790	-0,055	0,206	-0,463	0,354	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,266	99,712	0,791	-0,055	0,206	-0,464	0,354	
valora_programa1	Se han asumido varianzas iguales	0,174	0,677	-0,185	102	0,854	-0,026	0,139	-0,301	0,250	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,183	95,721	0,855	-0,026	0,140	-0,303	0,252	
programa2	Se han asumido varianzas iguales	0,615	0,435	-2,125	102	0,036	-0,445	0,209	-0,860	-0,030	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,141	101,979	0,035	-0,445	0,208	-0,857	-0,033	
valora_programa2	Se han asumido varianzas iguales	3,229	0,075	-2,459	100	0,016	-0,338	0,137	-0,611	-0,065	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,527	89,075	0,013	-0,338	0,134	-0,604	-0,072	
programa3	Se han asumido varianzas iguales	0,249	0,619	-0,318	100	0,751	-0,049	0,153	-0,353	0,255	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,321	99,910	0,749	-0,049	0,152	-0,350	0,252	
valora_programa3	Se han asumido varianzas iguales	0,223	0,638	-0,683	98	0,496	-0,097	0,143	-0,380	0,185	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,672	86,607	0,503	-0,097	0,145	-0,386	0,191	
programa4	Se han asumido varianzas iguales	0,620	0,433	-0,395	101	0,694	-0,073	0,184	-0,438	0,292	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,394	98,336	0,694	-0,073	0,184	-0,439	0,293	
valora_programa4	Se han asumido varianzas iguales	0,065	0,799	-0,259	99	0,796	-0,041	0,158	-0,355	0,273	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,258	94,990	0,797	-0,041	0,159	-0,356	0,274	
programa5	Se han asumido varianzas iguales	3,356	0,070	3,140	88	0,002	0,759	0,242	0,279	1,240	
	No se han asumido varianzas iguales			3,038	66,495	0,003	0,759	0,250	0,260	1,258	
valora_programa5	Se han asumido varianzas iguales	0,277	0,600	-0,499	82	0,619	-0,087	0,175	-0,434	0,260	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,485	57,547	0,630	-0,087	0,180	-0,447	0,272	
programa6	Se han asumido varianzas iguales	21,140	0,000	-3,686	100	0,000	-0,761	0,207	-1,171	-0,352	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,819	91,451	0,000	-0,761	0,199	-1,157	-0,365	
valora_programa6	Se han asumido varianzas iguales	15,538	0,000	-3,528	97	0,001	-0,499	0,141	-0,780	-0,218	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,609	93,933	0,000	-0,499	0,138	-0,774	-0,225	
programa7	Se han asumido varianzas iguales	10,978	0,002	2,960	54	0,005	1,172	0,396	0,378	1,966	
	No se han asumido varianzas iguales			2,418	18,353	0,026	1,172	0,485	0,155	2,189	
valora_programa7	Se han asumido varianzas iguales	0,521	0,474	-0,257	44	0,798	-0,103	0,399	-0,907	0,702	

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
programa8	No se han asumido varianzas iguales			-0,186	6,863	0,858	-0,103	0,553	-1,415	1,210
	Se han asumido varianzas iguales	24,430	0,000	2,415	70	0,018	0,779	0,322	0,136	1,422
valora_programa8	No se han asumido varianzas iguales			1,929	25,353	0,065	0,779	0,404	-0,052	1,609
	Se han asumido varianzas iguales	1,161	0,286	0,604	62	0,548	0,151	0,251	-0,350	0,653
programa9	No se han asumido varianzas iguales			0,525	17,676	0,606	0,151	0,288	-0,455	0,758
	Se han asumido varianzas iguales	3,207	0,078	1,839	68	0,070	0,672	0,365	-0,057	1,401
valora_programa9	No se han asumido varianzas iguales			1,727	39,428	0,092	0,672	0,389	-0,115	1,459
	Se han asumido varianzas iguales	0,117	0,734	-1,178	51	0,244	-0,355	0,302	-0,961	0,250
programa10	No se han asumido varianzas iguales			-1,222	24,671	0,233	-0,355	0,291	-0,955	0,244
	Se han asumido varianzas iguales	0,144	0,705	0,923	84	0,359	0,251	0,272	-0,290	0,792
valora_programa10	No se han asumido varianzas iguales			0,917	69,370	0,362	0,251	0,274	-0,295	0,797
	Se han asumido varianzas iguales	2,731	0,103	1,267	75	0,209	0,232	0,183	-0,133	0,597
programa11	No se han asumido varianzas iguales			1,315	69,135	0,193	0,232	0,176	-0,120	0,584
	Se han asumido varianzas iguales	0,089	0,766	-2,385	93	0,019	-0,541	0,227	-0,991	-0,091
valora_programa11	No se han asumido varianzas iguales			-2,390	92,999	0,019	-0,541	0,226	-0,990	-0,091
	Se han asumido varianzas iguales	0,024	0,876	-2,999	88	0,004	-0,496	0,165	-0,825	-0,167
programa12	No se han asumido varianzas iguales			-3,016	87,886	0,003	-0,496	0,165	-0,823	-0,169
	Se han asumido varianzas iguales	0,043	0,837	0,076	80	0,940	0,020	0,261	-0,499	0,539
valora_programa12	No se han asumido varianzas iguales			0,076	78,160	0,939	0,020	0,260	-0,497	0,537
	Se han asumido varianzas iguales	0,907	0,344	0,403	67	0,689	0,085	0,211	-0,336	0,506
programa13	No se han asumido varianzas iguales			0,402	64,048	0,689	0,085	0,211	-0,337	0,506
	Se han asumido varianzas iguales	0,821	0,368	-1,683	79	0,096	-0,444	0,264	-0,970	0,081
valora_programa13	No se han asumido varianzas iguales			-1,671	72,965	0,099	-0,444	0,266	-0,975	0,086
	Se han asumido varianzas iguales	0,253	0,617	-2,245	64	0,028	-0,434	0,193	-0,820	-0,048
programa14	No se han asumido varianzas iguales			-2,244	63,561	0,028	-0,434	0,193	-0,820	-0,048
	Se han asumido varianzas iguales	0,249	0,619	-0,986	87	0,327	-0,242	0,246	-0,731	0,246
valora_programa14	No se han asumido varianzas iguales			-0,993	86,552	0,324	-0,242	0,244	-0,728	0,243
	Se han asumido varianzas iguales	2,008	0,161	-0,962	76	0,339	-0,194	0,202	-0,597	0,208
programa15	No se han asumido varianzas iguales			-0,946	66,866	0,347	-0,194	0,205	-0,605	0,216
	Se han asumido varianzas iguales	0,061	0,805	-1,220	96	0,225	-0,273	0,223	-0,716	0,171
valora_programa15	No se han asumido varianzas iguales			-1,222	95,107	0,225	-0,273	0,223	-0,715	0,170
	Se han asumido varianzas iguales	4,498	0,037	-2,734	88	0,008	-0,467	0,171	-0,807	-0,128
programa16	No se han asumido varianzas iguales			-2,764	87,906	0,007	-0,467	0,169	-0,803	-0,131
	Se han asumido varianzas iguales	3,545	0,063	-0,866	86	0,389	-0,200	0,231	-0,659	0,259
valora_programa16	No se han asumido varianzas iguales			-0,887	85,446	0,377	-0,200	0,225	-0,648	0,248
	Se han asumido varianzas iguales	0,167	0,684	-1,194	80	0,236	-0,194	0,162	-0,517	0,129
programa17	No se han asumido varianzas iguales			-1,205	79,954	0,232	-0,194	0,161	-0,514	0,126
	Se han asumido varianzas iguales	0,035	0,851	-1,137	85	0,259	-0,285	0,250	-0,782	0,213
valora_programa17	No se han asumido varianzas iguales			-1,134	78,824	0,260	-0,285	0,251	-0,784	0,215
	Se han asumido varianzas iguales	1,331	0,253	-1,285	67	0,203	-0,290	0,226	-0,741	0,161
programa18	No se han asumido varianzas iguales			-1,275	62,026	0,207	-0,290	0,228	-0,746	0,165
	Se han asumido varianzas iguales	0,081	0,777	-1,749	100	0,083	-0,258	0,147	-0,550	0,035
	No se han asumido varianzas iguales			-1,754	99,983	0,083	-0,258	0,147	-0,549	0,034

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
actuació9_POAP	No se han asumido varianzas iguales			-0,507	97,543	0,613	-0,074	0,146	-0,365	0,216
	Se han asumido varianzas iguales	0,548	0,461	0,190	98	0,849	0,038	0,198	-0,354	0,430
actuació10_POAP	No se han asumido varianzas iguales			0,190	94,657	0,850	0,038	0,198	-0,356	0,431
	Se han asumido varianzas iguales	0,071	0,790	0,953	100	0,343	0,204	0,214	-0,220	0,628
actuació11_POAP	No se han asumido varianzas iguales			0,955	99,263	0,342	0,204	0,213	-0,220	0,627
	Se han asumido varianzas iguales	0,030	0,863	1,347	100	0,181	0,302	0,224	-0,143	0,747
actuació1_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			1,346	98,948	0,181	0,302	0,225	-0,143	0,748
	Se han asumido varianzas iguales	0,808	0,371	0,084	97	0,933	0,015	0,176	-0,334	0,363
actuació2_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			0,084	89,474	0,934	0,015	0,177	-0,337	0,367
	Se han asumido varianzas iguales	1,873	0,174	-0,274	99	0,785	-0,055	0,201	-0,453	0,343
actuació3_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			-0,276	98,392	0,783	-0,055	0,199	-0,450	0,340
	Se han asumido varianzas iguales	0,126	0,723	-0,610	100	0,543	-0,087	0,142	-0,368	0,195
actuació4_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			-0,611	97,735	0,543	-0,087	0,142	-0,368	0,195
	Se han asumido varianzas iguales	5,203	0,025	-2,365	102	0,020	-0,368	0,156	-0,677	-0,059
actuació5_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			-2,383	101,970	0,019	-0,368	0,154	-0,674	-0,062
	Se han asumido varianzas iguales	0,767	0,383	-3,234	102	0,002	-0,555	0,172	-0,896	-0,215
actuació6_SUPORT	No se han asumido varianzas iguales			-3,252	101,943	0,002	-0,555	0,171	-0,894	-0,217
	Se han asumido varianzas iguales	0,561	0,456	-1,965	101	0,052	-0,358	0,182	-0,719	0,003
actuació1_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-1,963	99,727	0,052	-0,358	0,182	-0,720	0,004
	Se han asumido varianzas iguales	14,254	0,000	3,565	93	0,001	0,861	0,242	0,382	1,341
actuació2_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			3,375	65,656	0,001	0,861	0,255	0,352	1,371
	Se han asumido varianzas iguales	0,711	0,401	-0,437	99	0,663	-0,078	0,178	-0,432	0,276
actuació3_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-0,431	90,205	0,667	-0,078	0,181	-0,436	0,281
	Se han asumido varianzas iguales	1,798	0,183	-2,555	101	0,012	-0,424	0,166	-0,753	-0,095
actuació4_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-2,584	100,906	0,011	-0,424	0,164	-0,749	-0,099
	Se han asumido varianzas iguales	2,347	0,129	-2,085	101	0,040	-0,340	0,163	-0,664	-0,017
actuació5_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-2,086	99,235	0,040	-0,340	0,163	-0,664	-0,017
	Se han asumido varianzas iguales	2,297	0,133	-0,022	100	0,983	-0,005	0,212	-0,425	0,415
actuació6_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-0,022	93,976	0,983	-0,005	0,213	-0,428	0,419
	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,989	0,030	100	0,976	0,005	0,156	-0,305	0,314
actuació7_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			0,030	98,462	0,976	0,005	0,156	-0,305	0,314
	Se han asumido varianzas iguales	0,600	0,441	0,609	98	0,544	0,122	0,200	-0,274	0,518
actuació8_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			0,604	91,863	0,547	0,122	0,201	-0,278	0,521
	Se han asumido varianzas iguales	2,238	0,138	1,264	98	0,209	0,248	0,196	-0,142	0,638
actuació9_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			1,246	87,233	0,216	0,248	0,199	-0,148	0,644
	Se han asumido varianzas iguales	1,219	0,272	-1,542	100	0,126	-0,243	0,157	-0,555	0,070
actuació10_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-1,546	98,365	0,125	-0,243	0,157	-0,554	0,069
	Se han asumido varianzas iguales	0,019	0,890	-1,873	101	0,064	-0,338	0,180	-0,695	0,020
actuació11_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-1,868	97,886	0,065	-0,338	0,181	-0,696	0,021
	Se han asumido varianzas iguales	0,199	0,657	-2,873	101	0,005	-0,522	0,182	-0,882	-0,162
actuació12_AV. PSICOP	No se han asumido varianzas iguales			-2,863	97,558	0,005	-0,522	0,182	-0,884	-0,160
	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,990	-0,103	100	0,918	-0,016	0,157	-0,328	0,296
	No se han asumido varianzas iguales			-0,103	99,004	0,918	-0,016	0,157	-0,328	0,296

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
								Inferior		Superior
actuació13_AV.PSICOP	Se han asumido varianzas iguales	4,972	0,028	3,351	93	0,001	0,861	0,257	0,351	1,371
	No se han asumido varianzas iguales			3,259	75,984	0,002	0,861	0,264	0,335	1,387
actuació14_AV.PSICOP	Se han asumido varianzas iguales	4,657	0,033	-0,973	99	0,333	-0,190	0,195	-0,576	0,197
	No se han asumido varianzas iguales			-0,961	90,089	0,339	-0,190	0,197	-0,581	0,202
actuació1_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	1,546	0,217	1,717	99	0,089	0,359	0,209	-0,056	0,775
	No se han asumido varianzas iguales			1,719	97,543	0,089	0,359	0,209	-0,056	0,774
actuació2_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	1,167	0,283	0,556	100	0,579	0,113	0,202	-0,289	0,514
	No se han asumido varianzas iguales			0,554	96,132	0,581	0,113	0,203	-0,291	0,516
actuació3_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	0,549	0,460	-0,376	101	0,708	-0,078	0,208	-0,491	0,335
	No se han asumido varianzas iguales			-0,374	98,441	0,709	-0,078	0,209	-0,493	0,336
actuació4_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	0,112	0,739	-1,033	99	0,304	-0,223	0,216	-0,651	0,205
	No se han asumido varianzas iguales			-1,028	93,736	0,307	-0,223	0,217	-0,654	0,208
actuació5_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	3,433	0,067	1,642	99	0,104	0,377	0,230	-0,079	0,833
	No se han asumido varianzas iguales			1,660	98,939	0,100	0,377	0,227	-0,074	0,828
actuació6_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	0,010	0,922	0,529	100	0,598	0,124	0,234	-0,341	0,588
	No se han asumido varianzas iguales			0,530	98,312	0,597	0,124	0,234	-0,340	0,587
actuació7_INVESTIGA	Se han asumido varianzas iguales	1,321	0,253	-0,136	102	0,892	-0,032	0,237	-0,501	0,437
	No se han asumido varianzas iguales			-0,136	97,997	0,892	-0,032	0,238	-0,504	0,439
actuació1_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	0,164	0,686	1,942	100	0,055	0,446	0,230	-0,010	0,902
	No se han asumido varianzas iguales			1,942	97,640	0,055	0,446	0,230	-0,010	0,902
actuació2_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	1,963	0,164	-3,222	101	0,002	-0,656	0,203	-1,059	-0,252
	No se han asumido varianzas iguales			-3,265	100,687	0,001	-0,656	0,201	-1,054	-0,257
actuació3_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	0,002	0,969	-2,244	101	0,027	-0,498	0,222	-0,938	-0,058
	No se han asumido varianzas iguales			-2,254	100,453	0,026	-0,498	0,221	-0,936	-0,060
actuació4_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	0,632	0,428	-1,439	101	0,153	-0,215	0,150	-0,512	0,081
	No se han asumido varianzas iguales			-1,446	101,000	0,151	-0,215	0,149	-0,511	0,080
actuació5_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	0,193	0,661	-2,905	100	0,005	-0,641	0,221	-1,078	-0,203
	No se han asumido varianzas iguales			-2,910	98,171	0,004	-0,641	0,220	-1,077	-0,204
actuació6_O.FAMILIES	Se han asumido varianzas iguales	6,044	0,016	-1,765	98	0,081	-0,387	0,219	-0,823	0,048
	No se han asumido varianzas iguales			-1,735	86,196	0,086	-0,387	0,223	-0,831	0,056
formes_interv1	Se han asumido varianzas iguales	0,042	0,838	-0,311	98	0,757	-0,054	0,173	-0,397	0,290
	No se han asumido varianzas iguales			-0,312	97,862	0,755	-0,054	0,172	-0,395	0,288
desig_formes1	Se han asumido varianzas iguales	9,716	0,002	-2,724	100	0,008	-0,463	0,170	-0,800	-0,126
	No se han asumido varianzas iguales			-2,762	98,585	0,007	-0,463	0,168	-0,796	-0,130
formes_interv2	Se han asumido varianzas iguales	0,011	0,916	-1,883	101	0,063	-0,352	0,187	-0,723	0,019
	No se han asumido varianzas iguales			-1,881	99,654	0,063	-0,352	0,187	-0,724	0,019
desig_formes2	Se han asumido varianzas iguales	1,591	0,210	-0,360	101	0,719	-0,064	0,177	-0,415	0,288
	No se han asumido varianzas iguales			-0,363	100,597	0,717	-0,064	0,176	-0,413	0,285
formes_interv3	Se han asumido varianzas iguales	0,290	0,591	-1,961	102	0,053	-0,315	0,160	-0,633	0,004
	No se han asumido varianzas iguales			-1,974	102,000	0,051	-0,315	0,159	-0,631	0,001
desig_formes3	Se han asumido varianzas iguales	2,079	0,152	-2,371	101	0,020	-0,377	0,159	-0,692	-0,062
	No se han asumido varianzas iguales			-2,371	99,081	0,020	-0,377	0,159	-0,692	-0,062
formes_interv4	Se han asumido varianzas iguales	1,182	0,280	-1,655	102	0,101	-0,290	0,175	-0,637	0,058

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
desig_formes4	No se han asumido varianzas iguales			-1,645	97,411	0,103	-0,290	0,176	-0,639	0,060
	Se han asumido varianzas iguales	0,429	0,514	-1,742	102	0,085	-0,301	0,173	-0,643	0,042
formes_interv5	No se han asumido varianzas iguales			-1,747	101,555	0,084	-0,301	0,172	-0,642	0,041
	Se han asumido varianzas iguales	0,547	0,461	0,299	102	0,766	0,064	0,214	-0,360	0,487
desig_formes5	No se han asumido varianzas iguales			0,300	101,895	0,765	0,064	0,212	-0,358	0,485
	Se han asumido varianzas iguales	1,463	0,229	-0,196	102	0,845	-0,027	0,138	-0,301	0,247
formes_interv6	No se han asumido varianzas iguales			-0,195	98,388	0,846	-0,027	0,139	-0,303	0,248
	Se han asumido varianzas iguales	0,702	0,404	-2,073	101	0,041	-0,411	0,198	-0,804	-0,018
desig_formes6	No se han asumido varianzas iguales			-2,076	100,588	0,040	-0,411	0,198	-0,803	-0,018
	Se han asumido varianzas iguales	0,007	0,932	-1,571	99	0,119	-0,292	0,186	-0,660	0,077
formes_interv7	No se han asumido varianzas iguales			-1,580	98,979	0,117	-0,292	0,185	-0,658	0,075
	Se han asumido varianzas iguales	4,335	0,040	-1,423	100	0,158	-0,248	0,174	-0,593	0,098
desig_formes7	No se han asumido varianzas iguales			-1,443	98,727	0,152	-0,248	0,172	-0,588	0,093
	Se han asumido varianzas iguales	2,192	0,142	-0,492	100	0,624	-0,069	0,141	-0,349	0,210
àmbits_interv1	No se han asumido varianzas iguales			-0,496	98,934	0,621	-0,069	0,140	-0,347	0,208
	Se han asumido varianzas iguales	12,092	0,001	-1,212	101	0,228	-0,220	0,182	-0,581	0,140
desig_àmbits1	No se han asumido varianzas iguales			-1,241	96,275	0,218	-0,220	0,178	-0,573	0,132
	Se han asumido varianzas iguales	0,240	0,626	-1,801	102	0,075	-0,316	0,175	-0,664	0,032
àmbits_interv2	No se han asumido varianzas iguales			-1,800	100,279	0,075	-0,316	0,175	-0,664	0,032
	Se han asumido varianzas iguales	2,220	0,139	0,916	102	0,362	0,164	0,179	-0,191	0,519
desig_àmbits2	No se han asumido varianzas iguales			0,925	101,668	0,357	0,164	0,177	-0,188	0,516
	Se han asumido varianzas iguales	0,301	0,584	-1,072	102	0,286	-0,134	0,125	-0,381	0,114
àmbits_interv3	No se han asumido varianzas iguales			-1,074	101,390	0,285	-0,134	0,124	-0,380	0,113
	Se han asumido varianzas iguales	17,927	0,000	0,763	98	0,447	0,139	0,183	-0,223	0,502
desig_àmbits3	No se han asumido varianzas iguales			0,737	75,976	0,464	0,139	0,189	-0,237	0,516
	Se han asumido varianzas iguales	0,861	0,356	-0,710	96	0,480	-0,103	0,145	-0,390	0,185
àmbits_interv4	No se han asumido varianzas iguales			-0,710	91,914	0,480	-0,103	0,145	-0,390	0,185
	Se han asumido varianzas iguales	7,436	0,008	-1,816	102	0,072	-0,314	0,173	-0,658	0,029
desig_àmbits4	No se han asumido varianzas iguales			-1,847	98,859	0,068	-0,314	0,170	-0,652	0,023
	Se han asumido varianzas iguales	9,044	0,003	-1,874	102	0,064	-0,277	0,148	-0,570	0,016
àmbits_interv5	No se han asumido varianzas iguales			-1,918	94,080	0,058	-0,277	0,144	-0,563	0,010
	Se han asumido varianzas iguales	1,082	0,301	1,307	101	0,194	0,283	0,216	-0,146	0,712
desig_àmbits5	No se han asumido varianzas iguales			1,292	92,381	0,199	0,283	0,219	-0,152	0,718
	Se han asumido varianzas iguales	5,077	0,026	1,233	101	0,220	0,192	0,156	-0,117	0,502
àmbits_interv6	No se han asumido varianzas iguales			1,249	100,778	0,215	0,192	0,154	-0,113	0,498
	Se han asumido varianzas iguales	3,602	0,061	-3,582	100	0,001	-0,715	0,200	-1,111	-0,319
desig_àmbits6	No se han asumido varianzas iguales			-3,529	88,189	0,001	-0,715	0,203	-1,118	-0,313
	Se han asumido varianzas iguales	13,684	0,000	-3,093	100	0,003	-0,440	0,142	-0,722	-0,158
àmbits_interv7	No se han asumido varianzas iguales			-3,153	95,581	0,002	-0,440	0,139	-0,717	-0,163
	Se han asumido varianzas iguales	1,109	0,295	1,141	101	0,257	0,231	0,203	-0,171	0,634
desig_àmbits7	No se han asumido varianzas iguales			1,139	98,657	0,257	0,231	0,203	-0,172	0,635
	Se han asumido varianzas iguales	6,805	0,010	-0,112	101	0,911	-0,018	0,159	-0,333	0,298
	No se han asumido varianzas iguales			-0,114	99,260	0,909	-0,018	0,156	-0,328	0,292

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
necessitat formació 8	No se han asumido varianzas iguales			-1,487	98,376	0,140	-0,319	0,215	-0,745	0,107
	Se han asumido varianzas iguales	1,885	0,173	-0,707	97	0,481	-0,147	0,208	-0,560	0,266
grau de formació 9	No se han asumido varianzas iguales			-0,703	91,384	0,484	-0,147	0,209	-0,562	0,268
	Se han asumido varianzas iguales	0,921	0,340	-1,378	99	0,171	-0,298	0,216	-0,727	0,131
necessitat formació 9	No se han asumido varianzas iguales			-1,376	98,101	0,172	-0,298	0,216	-0,727	0,132
	Se han asumido varianzas iguales	0,179	0,673	-1,453	97	0,149	-0,331	0,227	-0,782	0,121
grau de formació 10	No se han asumido varianzas iguales			-1,452	96,102	0,150	-0,331	0,228	-0,782	0,121
	Se han asumido varianzas iguales	6,496	0,012	-3,276	100	0,001	-0,661	0,202	-1,061	-0,261
necessitat formació 10	No se han asumido varianzas iguales			-3,248	92,012	0,002	-0,661	0,203	-1,065	-0,257
	Se han asumido varianzas iguales	0,065	0,799	0,192	96	0,848	0,037	0,191	-0,342	0,415
grau de formació 11	No se han asumido varianzas iguales			0,192	95,326	0,848	0,037	0,191	-0,342	0,415
	Se han asumido varianzas iguales	0,732	0,394	-2,504	100	0,014	-0,469	0,187	-0,840	-0,097
necessitat formació 11	No se han asumido varianzas iguales			-2,502	98,922	0,014	-0,469	0,187	-0,840	-0,097
	Se han asumido varianzas iguales	0,554	0,458	0,716	99	0,476	0,139	0,194	-0,246	0,524
grau de formació 12	No se han asumido varianzas iguales			0,713	95,499	0,478	0,139	0,195	-0,248	0,526
	Se han asumido varianzas iguales	0,139	0,710	-1,665	100	0,099	-0,323	0,194	-0,707	0,062
necessitat formació 12	No se han asumido varianzas iguales			-1,667	99,749	0,099	-0,323	0,194	-0,707	0,061
	Se han asumido varianzas iguales	0,026	0,872	0,609	100	0,544	0,111	0,182	-0,250	0,472
grau de formació 13	No se han asumido varianzas iguales			0,609	99,484	0,544	0,111	0,182	-0,250	0,472
	Se han asumido varianzas iguales	0,120	0,730	-1,303	98	0,196	-0,246	0,189	-0,621	0,129
necessitat formació 13	No se han asumido varianzas iguales			-1,307	97,553	0,194	-0,246	0,188	-0,620	0,128
	Se han asumido varianzas iguales	0,065	0,800	0,183	97	0,855	0,033	0,180	-0,324	0,389
grau de formació 14	No se han asumido varianzas iguales			0,182	94,166	0,856	0,033	0,180	-0,325	0,390
	Se han asumido varianzas iguales	0,230	0,632	-3,425	99	0,001	-0,675	0,197	-1,065	-0,284
necessitat formació 14	No se han asumido varianzas iguales			-3,414	96,414	0,001	-0,675	0,198	-1,067	-0,282
	Se han asumido varianzas iguales	3,025	0,085	1,758	97	0,082	0,265	0,151	-0,034	0,564
grau de formació 15	No se han asumido varianzas iguales			1,739	88,290	0,086	0,265	0,152	-0,038	0,567
	Se han asumido varianzas iguales	0,142	0,707	-3,317	100	0,001	-0,701	0,211	-1,121	-0,282
necessitat formació 15	No se han asumido varianzas iguales			-3,318	99,556	0,001	-0,701	0,211	-1,120	-0,282
	Se han asumido varianzas iguales	0,131	0,718	-0,348	98	0,729	-0,060	0,173	-0,402	0,282
grau de formació 16	No se han asumido varianzas iguales			-0,348	98,000	0,728	-0,060	0,172	-0,402	0,282
	Se han asumido varianzas iguales	0,093	0,761	-1,429	99	0,156	-0,306	0,214	-0,730	0,119
necessitat formació 16	No se han asumido varianzas iguales			-1,427	97,362	0,157	-0,306	0,214	-0,731	0,120
	Se han asumido varianzas iguales	0,805	0,372	-0,860	97	0,392	-0,178	0,207	-0,588	0,232
F.I_compet1	No se han asumido varianzas iguales			-0,858	95,465	0,393	-0,178	0,207	-0,589	0,233
	Se han asumido varianzas iguales	0,040	0,842	-0,742	100	0,460	-0,140	0,188	-0,514	0,234
F.P_compet1	No se han asumido varianzas iguales			-0,742	99,652	0,460	-0,140	0,188	-0,513	0,234
	Se han asumido varianzas iguales	0,589	0,445	1,374	99	0,172	0,210	0,152	-0,093	0,512
F.I_compet2	No se han asumido varianzas iguales			1,370	96,203	0,174	0,210	0,153	-0,094	0,513
	Se han asumido varianzas iguales	0,765	0,384	-1,598	100	0,113	-0,343	0,214	-0,768	0,083
F.P_compet2	No se han asumido varianzas iguales			-1,590	95,783	0,115	-0,343	0,216	-0,771	0,085
	Se han asumido varianzas iguales	0,471	0,494	0,663	98	0,509	0,134	0,203	-0,268	0,537
	No se han asumido varianzas iguales			0,662	96,267	0,509	0,134	0,203	-0,269	0,537

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
F.I_compet3	Se han asumido varianzas iguales	0,003	0,957	-0,063	100	0,950	-0,013	0,202	-0,414	0,389
	No se han asumido varianzas iguales			-0,063	99,884	0,950	-0,013	0,202	-0,413	0,388
F.P_compet3	Se han asumido varianzas iguales	1,965	0,164	-1,198	99	0,234	-0,240	0,200	-0,637	0,157
	No se han asumido varianzas iguales			-1,193	94,667	0,236	-0,240	0,201	-0,639	0,159
F.I_compet4	Se han asumido varianzas iguales	0,004	0,949	-0,065	100	0,949	-0,012	0,179	-0,366	0,343
	No se han asumido varianzas iguales			-0,065	99,343	0,949	-0,012	0,179	-0,366	0,343
F.P_compet4	Se han asumido varianzas iguales	10,209	0,002	-0,859	97	0,393	-0,150	0,174	-0,495	0,196
	No se han asumido varianzas iguales			-0,848	80,355	0,399	-0,150	0,176	-0,500	0,201
F.I_compet5	Se han asumido varianzas iguales	4,569	0,035	-1,438	99	0,154	-0,252	0,175	-0,600	0,096
	No se han asumido varianzas iguales			-1,429	92,212	0,156	-0,252	0,176	-0,602	0,098
F.P_compet5	Se han asumido varianzas iguales	5,695	0,019	-0,335	98	0,738	-0,066	0,198	-0,460	0,327
	No se han asumido varianzas iguales			-0,333	89,303	0,740	-0,066	0,199	-0,463	0,330
F.I_compet6	Se han asumido varianzas iguales	4,120	0,045	-1,809	99	0,073	-0,316	0,175	-0,663	0,031
	No se han asumido varianzas iguales			-1,817	98,206	0,072	-0,316	0,174	-0,662	0,029
F.P_compet6	Se han asumido varianzas iguales	0,553	0,459	-1,299	98	0,197	-0,245	0,189	-0,619	0,129
	No se han asumido varianzas iguales			-1,299	97,755	0,197	-0,245	0,189	-0,619	0,129
F.I_compet7	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,999	-2,514	100	0,014	-0,506	0,201	-0,905	-0,107
	No se han asumido varianzas iguales			-2,509	98,418	0,014	-0,506	0,202	-0,906	-0,106
F.P_compet7	Se han asumido varianzas iguales	0,032	0,858	-0,468	97	0,641	-0,087	0,186	-0,455	0,281
	No se han asumido varianzas iguales			-0,468	96,942	0,641	-0,087	0,186	-0,455	0,282
F.I_compet8	Se han asumido varianzas iguales	0,071	0,790	-0,818	98	0,415	-0,158	0,193	-0,540	0,225
	No se han asumido varianzas iguales			-0,816	95,483	0,416	-0,158	0,193	-0,542	0,226
F.P_compet8	Se han asumido varianzas iguales	3,935	0,050	-0,075	95	0,940	-0,015	0,198	-0,408	0,378
	No se han asumido varianzas iguales			-0,074	84,644	0,941	-0,015	0,200	-0,414	0,384
F.I_compet9	Se han asumido varianzas iguales	1,130	0,290	-1,118	100	0,266	-0,220	0,197	-0,611	0,171
	No se han asumido varianzas iguales			-1,119	99,813	0,266	-0,220	0,197	-0,611	0,170
F.P_compet9	Se han asumido varianzas iguales	0,006	0,939	0,055	97	0,956	0,011	0,192	-0,371	0,392
	No se han asumido varianzas iguales			0,055	96,926	0,956	0,011	0,192	-0,371	0,392
F.I_compet10	Se han asumido varianzas iguales	1,145	0,287	-2,024	100	0,046	-0,363	0,179	-0,719	-0,007
	No se han asumido varianzas iguales			-2,005	91,430	0,048	-0,363	0,181	-0,723	-0,003
F.P_compet10	Se han asumido varianzas iguales	1,040	0,310	-1,050	99	0,296	-0,205	0,196	-0,593	0,183
	No se han asumido varianzas iguales			-1,046	95,572	0,298	-0,205	0,196	-0,595	0,184
F.I_compet11	Se han asumido varianzas iguales	1,133	0,290	-1,773	100	0,079	-0,343	0,193	-0,726	0,041
	No se han asumido varianzas iguales			-1,782	99,821	0,078	-0,343	0,192	-0,724	0,039
F.P_compet11	Se han asumido varianzas iguales	0,388	0,535	-0,829	98	0,409	-0,152	0,183	-0,515	0,211
	No se han asumido varianzas iguales			-0,828	97,521	0,410	-0,152	0,183	-0,515	0,212
F.I_compet12	Se han asumido varianzas iguales	1,954	0,165	-1,197	100	0,234	-0,248	0,207	-0,658	0,163
	No se han asumido varianzas iguales			-1,188	93,730	0,238	-0,248	0,208	-0,661	0,166
F.P_compet12	Se han asumido varianzas iguales	0,003	0,954	-0,344	98	0,731	-0,071	0,206	-0,479	0,337
	No se han asumido varianzas iguales			-0,344	97,886	0,731	-0,071	0,206	-0,479	0,337
F.I_compet13	Se han asumido varianzas iguales	0,372	0,543	-2,336	98	0,022	-0,541	0,232	-1,001	-0,081
	No se han asumido varianzas iguales			-2,340	97,738	0,021	-0,541	0,231	-1,001	-0,082
F.P_compet13	Se han asumido varianzas iguales	2,789	0,098	-0,877	96	0,383	-0,184	0,210	-0,601	0,233

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Inferior	Superior
F.I_compet14	No se han asumido varianzas iguales			-0,881	93,045	0,381	-0,184	0,209	-0,599	0,231
	Se han asumido varianzas iguales	0,476	0,492	-1,662	100	0,100	-0,359	0,216	-0,788	0,070
F.P_compet14	No se han asumido varianzas iguales			-1,674	98,876	0,097	-0,359	0,215	-0,785	0,067
	Se han asumido varianzas iguales	1,213	0,273	-0,963	97	0,338	-0,196	0,204	-0,600	0,208
F.I_compet15	No se han asumido varianzas iguales			-0,967	96,759	0,336	-0,196	0,203	-0,599	0,207
	Se han asumido varianzas iguales	0,002	0,967	-2,179	100	0,032	-0,420	0,193	-0,803	-0,038
F.P_compet15	No se han asumido varianzas iguales			-2,189	99,856	0,031	-0,420	0,192	-0,802	-0,039
	Se han asumido varianzas iguales	1,425	0,235	-0,875	98	0,384	-0,183	0,210	-0,599	0,233
F.I_compet16	No se han asumido varianzas iguales			-0,877	97,527	0,383	-0,183	0,209	-0,598	0,232
	Se han asumido varianzas iguales	0,241	0,624	-2,198	100	0,030	-0,428	0,195	-0,815	-0,042
F.P_compet16	No se han asumido varianzas iguales			-2,209	99,859	0,029	-0,428	0,194	-0,813	-0,044
	Se han asumido varianzas iguales	0,475	0,492	-0,544	98	0,588	-0,108	0,199	-0,502	0,286
F.I_compet17	No se han asumido varianzas iguales			-0,544	97,995	0,588	-0,108	0,199	-0,502	0,286
	Se han asumido varianzas iguales	0,491	0,485	-2,896	99	0,005	-0,542	0,187	-0,914	-0,171
F.P_compet17	No se han asumido varianzas iguales			-2,894	98,301	0,005	-0,542	0,187	-0,914	-0,170
	Se han asumido varianzas iguales	0,340	0,561	-1,046	98	0,298	-0,205	0,196	-0,595	0,184
F.I_compet18	No se han asumido varianzas iguales			-1,047	97,927	0,298	-0,205	0,196	-0,595	0,184
	Se han asumido varianzas iguales	1,520	0,221	-2,266	100	0,026	-0,433	0,191	-0,813	-0,054
F.P_compet18	No se han asumido varianzas iguales			-2,263	98,741	0,026	-0,433	0,191	-0,813	-0,053
	Se han asumido varianzas iguales	0,415	0,521	-0,020	98	0,984	-0,004	0,183	-0,367	0,360
F.I_compet19	No se han asumido varianzas iguales			-0,020	96,438	0,984	-0,004	0,184	-0,368	0,361
	Se han asumido varianzas iguales	0,156	0,694	-2,262	99	0,026	-0,405	0,179	-0,760	-0,050
F.P_compet19	No se han asumido varianzas iguales			-2,265	98,966	0,026	-0,405	0,179	-0,759	-0,050
	Se han asumido varianzas iguales	0,032	0,859	-0,802	98	0,425	-0,162	0,202	-0,563	0,239
F.I_compet20	No se han asumido varianzas iguales			-0,802	97,994	0,424	-0,162	0,202	-0,563	0,239
	Se han asumido varianzas iguales	1,717	0,193	-2,113	98	0,037	-0,408	0,193	-0,791	-0,025
F.P_compet20	No se han asumido varianzas iguales			-2,118	97,101	0,037	-0,408	0,192	-0,790	-0,026
	Se han asumido varianzas iguales	0,050	0,823	0,638	97	0,525	0,124	0,194	-0,261	0,508
nombre_cursos	No se han asumido varianzas iguales			0,639	96,736	0,525	0,124	0,194	-0,261	0,508
	Se han asumido varianzas iguales	2,918	0,091	1,416	94	0,160	2,920	2,062	-1,173	7,013
valoració_cursos	No se han asumido varianzas iguales			1,475	51,270	0,146	2,920	1,980	-1,055	6,895
	Se han asumido varianzas iguales	3,469	0,066	-0,553	94	0,581	-0,079	0,143	-0,363	0,205
nombre_seminaris	No se han asumido varianzas iguales			-0,561	89,014	0,576	-0,079	0,141	-0,360	0,201
	Se han asumido varianzas iguales	0,650	0,423	0,865	82	0,390	0,630	0,728	-0,818	2,077
valoració_seminaris	No se han asumido varianzas iguales			0,897	55,309	0,373	0,630	0,701	-0,776	2,035
	Se han asumido varianzas iguales	1,207	0,275	-1,804	82	0,075	-0,311	0,173	-0,655	0,032
nombre_congressos	No se han asumido varianzas iguales			-1,809	81,903	0,074	-0,311	0,172	-0,654	0,031
	Se han asumido varianzas iguales	5,722	0,021	1,539	43	0,131	0,646	0,419	-0,200	1,492
valoració_congressos	No se han asumido varianzas iguales			1,749	32,094	0,090	0,646	0,369	-0,106	1,398
	Se han asumido varianzas iguales	0,012	0,912	0,846	46	0,402	0,241	0,285	-0,333	0,816
nombre_formació-centres	No se han asumido varianzas iguales			0,851	45,561	0,399	0,241	0,284	-0,330	0,812
	Se han asumido varianzas iguales	5,094	0,029	-1,965	46	0,055	-0,500	0,254	-1,012	0,012
	No se han asumido varianzas iguales			-1,758	25,198	0,091	-0,500	0,284	-1,085	0,085

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies				Prova T per a la igualtat de mitjanes					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència		
										Inferior	Superior
valoració_formació-centres	Se han asumido varianzas iguales	1,564	0,217	-0,736	46	0,465	-0,189	0,257	-0,705	0,328	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,772	41,238	0,445	-0,189	0,245	-0,683	0,305	
nombre_lectures	Se han asumido varianzas iguales	9,075	0,003	2,009	87	0,048	3,485	1,735	0,037	6,933	
	No se han asumido varianzas iguales			2,154	68,333	0,035	3,485	1,618	0,257	6,713	
valoració_lectures	Se han asumido varianzas iguales	2,202	0,142	1,047	82	0,298	0,128	0,122	-0,115	0,370	
	No se han asumido varianzas iguales			1,058	80,081	0,293	0,128	0,121	-0,112	0,368	
nombre_recerques	Se han asumido varianzas iguales	0,014	0,907	-0,022	17	0,982	-0,022	0,991	-2,114	2,070	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,022	16,761	0,982	-0,022	0,992	-2,117	2,073	
valoració_recerques	Se han asumido varianzas iguales	0,242	0,629	-0,188	18	0,853	-0,091	0,484	-1,109	0,927	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,194	17,709	0,848	-0,091	0,468	-1,075	0,893	
nombre_publicacions	Se han asumido varianzas iguales	1,236	0,279	0,059	20	0,954	0,067	1,137	-2,305	2,439	
	No se han asumido varianzas iguales			0,061	19,502	0,952	0,067	1,101	-2,233	2,366	
valoració_publicacions	Se han asumido varianzas iguales	0,003	0,958	1,187	19	0,250	0,306	0,257	-0,233	0,844	
	No se han asumido varianzas iguales			1,217	18,642	0,239	0,306	0,251	-0,221	0,832	
nombre_altres	Se han asumido varianzas iguales	0,970	0,350	0,229	9	0,824	0,200	0,875	-1,780	2,180	
	No se han asumido varianzas iguales			0,232	8,992	0,821	0,200	0,860	-1,746	2,146	
valoració_altres	Se han asumido varianzas iguales	0,103	0,757	1,000	8	0,347	0,400	0,400	-0,522	1,322	
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	7,529	0,348	0,400	0,400	-0,533	1,333	
problemesDO_1	Se han asumido varianzas iguales	0,108	0,743	-3,862	100	0,000	-0,917	0,237	-1,388	-0,446	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,867	99,788	0,000	-0,917	0,237	-1,387	-0,446	
problemesDO_2	Se han asumido varianzas iguales	1,156	0,285	-1,796	102	0,075	-0,339	0,189	-0,713	0,035	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,799	101,248	0,075	-0,339	0,188	-0,712	0,035	
problemesDO_3	Se han asumido varianzas iguales	2,719	0,102	3,315	101	0,001	0,683	0,206	0,274	1,092	
	No se han asumido varianzas iguales			3,273	89,612	0,002	0,683	0,209	0,268	1,098	
problemesDO_4	Se han asumido varianzas iguales	1,419	0,236	5,047	97	0,000	1,204	0,238	0,730	1,677	
	No se han asumido varianzas iguales			4,976	87,112	0,000	1,204	0,242	0,723	1,685	
problemesDO_5	Se han asumido varianzas iguales	10,007	0,002	3,011	101	0,003	0,544	0,181	0,185	0,902	
	No se han asumido varianzas iguales			2,925	77,807	0,005	0,544	0,186	0,174	0,914	
problemesDO_6	Se han asumido varianzas iguales	4,133	0,045	3,071	97	0,003	0,627	0,204	0,222	1,033	
	No se han asumido varianzas iguales			3,040	89,042	0,003	0,627	0,206	0,217	1,037	
problemesDO_7	Se han asumido varianzas iguales	0,359	0,550	3,692	97	0,000	0,750	0,203	0,347	1,153	
	No se han asumido varianzas iguales			3,674	92,700	0,000	0,750	0,204	0,345	1,155	
problemesDO_8	Se han asumido varianzas iguales	0,667	0,416	2,278	98	0,025	0,489	0,214	0,063	0,914	
	No se han asumido varianzas iguales			2,271	94,411	0,025	0,489	0,215	0,061	0,916	
actuacions_milloraDO_1	Se han asumido varianzas iguales	2,774	0,099	-3,876	95	0,000	-0,843	0,218	-1,275	-0,411	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,896	95,000	0,000	-0,843	0,216	-1,273	-0,414	
actuacions_milloraDO_2	Se han asumido varianzas iguales	0,191	0,663	-2,128	102	0,036	-0,379	0,178	-0,733	-0,026	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,133	101,337	0,035	-0,379	0,178	-0,732	-0,026	
actuacions_milloraDO_3	Se han asumido varianzas iguales	2,102	0,150	3,381	101	0,001	0,623	0,184	0,257	0,988	
	No se han asumido varianzas iguales			3,348	92,788	0,001	0,623	0,186	0,253	0,992	
actuacions_milloraDO_4	Se han asumido varianzas iguales	1,982	0,162	2,296	100	0,024	0,368	0,160	0,050	0,686	
	No se han asumido varianzas iguales			2,307	99,879	0,023	0,368	0,160	0,052	0,685	
actuacions_milloraDO_5	Se han asumido varianzas iguales	0,790	0,376	3,742	100	0,000	0,630	0,168	0,296	0,963	

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència		
										Inferior	Superior
	No se han asumido varianzas iguales			3,713	94,014	0,000	0,630	0,170	0,293	0,966	
actuacions_milloraDO_6	Se han asumido varianzas iguales	5,631	0,020	4,074	98	0,000	0,903	0,222	0,463	1,342	
	No se han asumido varianzas iguales			3,996	84,716	0,000	0,903	0,226	0,453	1,352	
actuacions_milloraDO_7	Se han asumido varianzas iguales	0,186	0,668	3,883	101	0,000	0,692	0,178	0,338	1,046	
	No se han asumido varianzas iguales			3,860	96,221	0,000	0,692	0,179	0,336	1,048	
actuacions_milloraDO_8	Se han asumido varianzas iguales	0,696	0,406	3,190	99	0,002	0,492	0,154	0,186	0,798	
	No se han asumido varianzas iguales			3,192	98,328	0,002	0,492	0,154	0,186	0,798	
actuacions_milloraDO_9	Se han asumido varianzas iguales	1,117	0,293	-2,659	94	0,009	-0,584	0,220	-1,021	-0,148	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,646	90,126	0,010	-0,584	0,221	-1,023	-0,146	
actuacions_milloraDO_10	Se han asumido varianzas iguales	0,554	0,458	0,430	92	0,668	0,096	0,223	-0,346	0,538	
	No se han asumido varianzas iguales			0,431	90,068	0,667	0,096	0,222	-0,345	0,537	
actuacions_milloraDO_11	Se han asumido varianzas iguales	1,437	0,234	-0,121	91	0,904	-0,025	0,208	-0,438	0,387	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,119	79,691	0,905	-0,025	0,211	-0,446	0,396	
possibilitats_promoció	Se han asumido varianzas iguales	6,124	0,015	-1,312	101	0,192	-0,182	0,139	-0,458	0,093	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,295	91,417	0,198	-0,182	0,141	-0,462	0,097	
espai_professional_1	Se han asumido varianzas iguales	0,230	0,633	-0,282	100	0,778	-0,042	0,148	-0,335	0,251	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,281	96,651	0,779	-0,042	0,148	-0,336	0,253	
possibilitat_exercici_1	Se han asumido varianzas iguales	2,866	0,094	3,696	100	0,000	0,581	0,157	0,269	0,893	
	No se han asumido varianzas iguales			3,680	96,453	0,000	0,581	0,158	0,268	0,894	
espai_professional_2	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,989	-0,076	99	0,940	-0,012	0,160	-0,331	0,306	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,076	97,336	0,940	-0,012	0,161	-0,331	0,307	
possibilitat_exercici_2	Se han asumido varianzas iguales	0,192	0,662	1,195	100	0,235	0,185	0,155	-0,122	0,493	
	No se han asumido varianzas iguales			1,191	96,711	0,237	0,185	0,156	-0,123	0,494	
espai_professional_3	Se han asumido varianzas iguales	0,765	0,384	-2,450	101	0,016	-0,442	0,180	-0,800	-0,084	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,460	100,987	0,016	-0,442	0,180	-0,799	-0,086	
possibilitat_exercici_3	Se han asumido varianzas iguales	3,769	0,055	0,024	101	0,981	0,004	0,159	-0,312	0,320	
	No se han asumido varianzas iguales			0,024	99,292	0,981	0,004	0,158	-0,309	0,316	
espai_professional_4	Se han asumido varianzas iguales	0,257	0,613	-2,006	100	0,048	-0,366	0,182	-0,727	-0,004	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,011	99,416	0,047	-0,366	0,182	-0,727	-0,005	
possibilitat_exercici_4	Se han asumido varianzas iguales	0,164	0,686	1,291	99	0,200	0,203	0,157	-0,109	0,516	
	No se han asumido varianzas iguales			1,292	98,224	0,199	0,203	0,157	-0,109	0,515	
espai_professional_5	Se han asumido varianzas iguales	0,751	0,388	-1,730	97	0,087	-0,339	0,196	-0,729	0,050	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,738	96,218	0,085	-0,339	0,195	-0,727	0,048	
possibilitat_exercici_5	Se han asumido varianzas iguales	0,389	0,534	-1,013	97	0,314	-0,192	0,190	-0,569	0,185	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,013	96,351	0,314	-0,192	0,190	-0,570	0,185	
coneixement-funcionsDO_ED	Se han asumido varianzas iguales	0,456	0,501	-0,187	102	0,852	-0,033	0,175	-0,379	0,314	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,188	101,999	0,851	-0,033	0,173	-0,377	0,311	
coneixement-funcionsDO_professorat	Se han asumido varianzas iguales	2,731	0,101	-3,026	102	0,003	-0,442	0,146	-0,732	-0,152	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,019	99,633	0,003	-0,442	0,146	-0,733	-0,152	
coneixement-funcionsDO_alumnat	Se han asumido varianzas iguales	1,012	0,317	-2,695	102	0,008	-0,388	0,144	-0,674	-0,103	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,701	101,368	0,008	-0,388	0,144	-0,674	-0,103	
coneixement-funcionsDO_families	Se han asumido varianzas iguales	0,172	0,679	-1,664	102	0,099	-0,232	0,140	-0,509	0,045	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,658	98,676	0,101	-0,232	0,140	-0,510	0,046	

		Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de mitjanes							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència		
										Inferior	Superior
coneixement-funcionsDO_nodocents	Se han asumido varianzas iguales	0,052	0,820	-0,942	101	0,348	-0,163	0,172	-0,505	0,180	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,942	99,141	0,348	-0,163	0,172	-0,505	0,180	
acceptació-funcionsDO_ED	Se han asumido varianzas iguales	3,772	0,055	-0,880	102	0,381	-0,137	0,156	-0,446	0,172	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,891	100,768	0,375	-0,137	0,154	-0,442	0,168	
acceptació-funcionsDO_professorat	Se han asumido varianzas iguales	0,599	0,441	-2,790	102	0,006	-0,367	0,132	-0,628	-0,106	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,799	101,650	0,006	-0,367	0,131	-0,627	-0,107	
acceptació-funcionsDO_alumnat	Se han asumido varianzas iguales	0,323	0,571	-2,283	102	0,024	-0,296	0,130	-0,554	-0,039	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,301	101,982	0,023	-0,296	0,129	-0,552	-0,041	
acceptació-funcionsDO_famílies	Se han asumido varianzas iguales	1,221	0,272	-1,733	102	0,086	-0,235	0,136	-0,504	0,034	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,753	101,357	0,083	-0,235	0,134	-0,501	0,031	
acceptació-funcionsDO_nodocents	Se han asumido varianzas iguales	0,642	0,425	-0,321	100	0,749	-0,058	0,180	-0,416	0,300	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,319	96,399	0,750	-0,058	0,181	-0,418	0,302	
assistència_Administració	Se han asumido varianzas iguales	3,961	0,049	-1,519	101	0,132	-0,250	0,165	-0,577	0,077	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,494	88,311	0,139	-0,250	0,168	-0,583	0,083	
assistència_Inspecció	Se han asumido varianzas iguales	4,045	0,047	-1,223	101	0,224	-0,241	0,197	-0,631	0,150	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,205	90,068	0,231	-0,241	0,200	-0,637	0,156	
assistència_ED	Se han asumido varianzas iguales	0,061	0,806	-1,036	102	0,302	-0,212	0,205	-0,618	0,194	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,039	101,491	0,301	-0,212	0,204	-0,617	0,193	
assistència_CEP	Se han asumido varianzas iguales	0,935	0,336	-1,057	101	0,293	-0,200	0,189	-0,574	0,175	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,049	95,021	0,297	-0,200	0,190	-0,577	0,178	
assistència_EOEP	Se han asumido varianzas iguales	0,005	0,944	-2,747	101	0,007	-0,556	0,202	-0,957	-0,154	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,738	98,392	0,007	-0,556	0,203	-0,959	-0,153	
assistència_DOzona	Se han asumido varianzas iguales	4,820	0,030	0,576	99	0,566	0,115	0,201	-0,282	0,513	
	No se han asumido varianzas iguales			0,562	82,886	0,576	0,115	0,205	-0,293	0,524	
assistència_serveis-socials	Se han asumido varianzas iguales	5,643	0,019	1,429	102	0,156	0,256	0,179	-0,099	0,612	
	No se han asumido varianzas iguales			1,408	89,404	0,163	0,256	0,182	-0,106	0,618	
assistència_DD	Se han asumido varianzas iguales	4,468	0,037	-2,272	94	0,025	-0,387	0,170	-0,726	-0,049	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,143	65,104	0,036	-0,387	0,181	-0,748	-0,026	
assistència_equips_educatius	Se han asumido varianzas iguales	6,615	0,012	-2,717	101	0,008	-0,398	0,147	-0,689	-0,107	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,654	82,820	0,010	-0,398	0,150	-0,696	-0,100	
satisfacció_política-educativa	Se han asumido varianzas iguales	1,682	0,198	-2,109	102	0,037	-0,365	0,173	-0,708	-0,022	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,087	94,026	0,040	-0,365	0,175	-0,712	-0,018	
satisfacció_centre	Se han asumido varianzas iguales	1,047	0,309	-0,634	102	0,528	-0,104	0,163	-0,428	0,221	
	No se han asumido varianzas iguales			-0,631	98,122	0,530	-0,104	0,164	-0,429	0,222	
satisfacció_feina	Se han asumido varianzas iguales	0,018	0,895	-1,921	102	0,058	-0,301	0,156	-0,611	0,010	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,905	95,666	0,060	-0,301	0,158	-0,614	0,013	
satisfacció_relacio-membresDO	Se han asumido varianzas iguales	6,325	0,014	-2,091	95	0,039	-0,357	0,171	-0,696	-0,018	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,176	93,480	0,032	-0,357	0,164	-0,683	-0,031	
satisfacció_colaboració-professorat	Se han asumido varianzas iguales	3,145	0,079	-1,256	102	0,212	-0,161	0,128	-0,414	0,093	
	No se han asumido varianzas iguales			-1,243	93,542	0,217	-0,161	0,129	-0,417	0,096	
satisfacció_relacions_professorat	Se han asumido varianzas iguales	0,629	0,429	-2,048	102	0,043	-0,262	0,128	-0,516	-0,008	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,052	101,364	0,043	-0,262	0,128	-0,515	-0,009	
satisfacció_suportED	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,983	-1,505	101	0,136	-0,298	0,198	-0,690	0,095	

	Prova de Levene per a l'igualtat de variàncies				Prova T per a la igualtat de mitjanes			95% Interval de confiança per a la diferència		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic de la diferència			
								Inferior	Superior	
			-1,504	99,079	0,136	-0,298	0,198	-0,690	0,095	
satisfacció sou	Se han asumido varianzas iguales	0,031	0,861	4,085	102	0,000	0,638	0,156	0,328	0,948
	No se han asumido varianzas iguales			4,079	100,020	0,000	0,638	0,156	0,328	0,948
satisfacció horari	Se han asumido varianzas iguales	5,301	0,023	3,104	102	0,002	0,555	0,179	0,200	0,909
	No se han asumido varianzas iguales			3,030	80,106	0,003	0,555	0,183	0,190	0,919

Proves de normalitat

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
tipo_ciutat	0,346	104	0,000	0,728	104	0,000
habitants	0,362	104	0,000	0,644	104	0,000
Intervals nombre habitants	0,389	104	0,000	0,689	104	0,000
nivell_socioecon	0,265	104	0,000	0,871	104	0,000
tipo_centre	0,344	104	0,000	0,700	104	0,000
titularitat	0,355	104	0,000	0,635	104	0,000
EI_total	0,202	46	0,000	0,839	46	0,000
EI_nee	0,258	36	0,000	0,774	36	0,000
EI_immigrants	0,208	39	0,000	0,748	39	0,000
EP_total	0,235	47	0,000	0,827	47	0,000
EP_nee	0,224	46	0,000	0,822	46	0,000
EP_immigrants	0,213	42	0,000	0,626	42	0,000
ESO_total	0,102	102	0,011	0,921	102	0,000
ESO_nee	0,154	100	0,000	0,904	100	0,000
ratio_NEE_ESO	0,134	100	0,000	0,922	100	0,000
interval ratio NEE ESO	0,278	100	0,000	0,807	100	0,000
ESO_immigrants	0,187	97	0,000	0,836	97	0,000
ratio immigrants_ESO	0,196	97	0,000	0,710	97	0,000
interval ratio immigrants ESO	0,263	97	0,000	0,792	97	0,000
BATX_total	0,155	63	0,001	0,895	63	0,000
BATX_nee	0,363	16	0,000	0,727	16	0,000
BATX_immigrants	0,344	40	0,000	0,398	40	0,000
CFGM_total	0,132	34	0,141	0,915	34	0,011
CRGS_nee	0,342	27	0,000	0,640	27	0,000
CFGM_immigrants	0,202	17	0,064	0,828	17	0,005
CFGS_total	0,132	25	0,200	0,845	25	0,001
CFGS_nee	0,385	3	.	0,750	3	0,000
CFGS_immigrants	0,303	5	0,151	0,799	5	0,079
PGS_total	0,282	37	0,000	0,539	37	0,000
PGS_nee	0,231	30	0,000	0,762	30	0,000
PGS_immigrants	0,308	22	0,000	0,500	22	0,000
ADULTS_total	0,389	7	0,002	0,717	7	0,006
ADULTS_nee	0,364	4	.	0,840	4	0,195
ADULTS_immigrants	0,262	4	.	0,936	4	0,631
TOTAL_total	0,117	104	0,001	0,861	104	0,000
intervals total alumnes	0,198	104	0,000	0,855	104	0,000
TOTAL_nee	0,182	103	0,000	0,830	103	0,000
ratio_NEE total	0,115	103	0,002	0,900	103	0,000
interval ratio NEE total	0,355	103	0,000	0,676	103	0,000
TOTAL_immigrants	0,142	99	0,000	0,846	99	0,000
ratio_immigrants total	0,183	99	0,000	0,677	99	0,000
interval ratio immigrants total	0,272	99	0,000	0,769	99	0,000
num membres DO	0,137	104	0,000	0,940	104	0,000
intervals nombre membres DO	0,186	104	0,000	0,874	104	0,000
num orientadors	0,502	104	0,000	0,458	104	0,000
num àmbits lingüístic	0,308	104	0,000	0,720	104	0,000
núm àmbit científic	0,319	104	0,000	0,687	104	0,000
num àrea pràctica	0,356	104	0,000	0,668	104	0,000
num mestres de suport	0,277	104	0,000	0,864	104	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
num audició i llenguatge	0,368	103	0,000	0,674	103	0,000
num atenció a la diversitat	0,229	104	0,000	0,852	104	0,000
altres	0,326	104	0,000	0,748	104	0,000
edad	0,130	104	0,000	0,939	104	0,000
intervals edat	0,282	104	0,000	0,791	104	0,000
sexe	0,485	104	0,000	0,502	104	0,000
forma d'accés plaça	0,314	104	0,000	0,743	104	0,000
titulació acadèmica	0,540	104	0,000	0,219	104	0,000
estudis universitaris	0,350	104	0,000	0,729	104	0,000
estudis2	0,299	104	0,000	0,816	104	0,000
anys experiència abans DO	0,208	104	0,000	0,792	104	0,000
intervals exp abans DO	0,299	104	0,000	0,790	104	0,000
experiència com a orientador	0,143	104	0,000	0,924	104	0,000
intervals experiència orientadors	0,215	104	0,000	0,873	104	0,000
intervals2_exp	0,205	104	0,000	0,859	104	0,000
antiguitat	0,169	104	0,000	0,854	104	0,000
intervals antiguitat	0,222	104	0,000	0,887	104	0,000
cap de departament	0,348	104	0,000	0,722	104	0,000
té càrreg	0,458	104	0,000	0,554	104	0,000
quin ?	0,228	29	0,000	0,864	29	0,001
situació contractual	0,248	104	0,000	0,805	104	0,000
horari_docència alumnes	0,111	104	0,003	0,917	104	0,000
intervals horari docència	0,184	104	0,000	0,899	104	0,000
horari_suport	0,243	104	0,000	0,726	104	0,000
interval horari suport	0,270	104	0,000	0,789	104	0,000
horari_atenció alumnes	0,158	104	0,000	0,945	104	0,000
interval horari atenció alumnes	0,289	104	0,000	0,829	104	0,000
horari_atenció famílies	0,255	104	0,000	0,815	104	0,000
intervals horari atenció famílies	0,423	104	0,000	0,624	104	0,000
horari_reunions DO	0,351	104	0,000	0,743	104	0,000
horari_reunions tutors	0,161	104	0,000	0,928	104	0,000
horari_reunions equip directiu	0,298	104	0,000	0,815	104	0,000
horari_reunions equips professorat	0,229	104	0,000	0,880	104	0,000
horari_preparar materials	0,177	104	0,000	0,874	104	0,000
horari_guardies	0,283	104	0,000	0,741	104	0,000
horari_altres	0,306	104	0,000	0,670	104	0,000
mivell coordinació intern	0,334	100	0,000	0,795	100	0,000
delimitació responsabilitats	0,360	100	0,000	0,772	100	0,000
feina conjunta	0,257	100	0,000	0,856	100	0,000
relacions membres-clima-	0,253	100	0,000	0,794	100	0,000
nombre components	0,191	103	0,000	0,910	103	0,000
estabilitat membres	0,231	102	0,000	0,894	102	0,000
perfil professional	0,338	102	0,000	0,795	102	0,000
disponibilitat recursos i materials	0,299	102	0,000	0,855	102	0,000
suport de la direcció	0,272	103	0,000	0,854	103	0,000
horari orientador	0,226	102	0,000	0,900	102	0,000
funcio_DO1	0,182	100	0,000	0,900	100	0,000
valorafuncio_DO1	0,250	87	0,000	0,850	87	0,000
funcio_DO2	0,216	103	0,000	0,899	103	0,000
valora_funcio_DO2	0,314	93	0,000	0,817	93	0,000
funcio_DO3	0,262	104	0,000	0,805	104	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
valora_funcio_DO3	0,354	102	0,000	0,766	102	0,000
funcio_DO4	0,254	103	0,000	0,887	103	0,000
valora_funcio_DO4	0,293	101	0,000	0,840	101	0,000
funcio_DO5	0,292	103	0,000	0,856	103	0,000
valora_funcio_DO5	0,272	100	0,000	0,862	100	0,000
funcio_DO6	0,281	104	0,000	0,869	104	0,000
valora_funcio_DO6	0,282	102	0,000	0,849	102	0,000
funcio_DO7	0,208	84	0,000	0,898	84	0,000
valora_funcio_DO7	0,254	67	0,000	0,814	67	0,000
funcio_DO8	0,190	101	0,000	0,912	101	0,000
valora_funcio_DO8	0,253	99	0,000	0,857	99	0,000
funcio_DO9	0,292	103	0,000	0,818	103	0,000
valora_funcio_DO9	0,343	102	0,000	0,765	102	0,000
funcio_DO10	0,239	97	0,000	0,892	97	0,000
valora_funcio_DO10	0,310	91	0,000	0,830	91	0,000
funcio_DO11	0,260	102	0,000	0,838	102	0,000
valora_funcio_DO11	0,349	102	0,000	0,782	102	0,000
funcio_DO12	0,247	100	0,000	0,883	100	0,000
valora_funcio_DO12	0,348	96	0,000	0,776	96	0,000
funcio_DO13	0,286	98	0,000	0,811	98	0,000
valora_funcio_DO13	0,314	95	0,000	0,784	95	0,000
funcio_orientador1	0,288	97	0,000	0,856	97	0,000
funcio_orientador2	0,209	100	0,000	0,895	100	0,000
funcio_orientador3	0,221	104	0,000	0,832	104	0,000
funcio_orientador4	0,236	101	0,000	0,872	101	0,000
funcio_orientador5	0,284	104	0,000	0,854	104	0,000
funcio_orientador6	0,188	99	0,000	0,907	99	0,000
funcio_orientador7	0,282	104	0,000	0,848	104	0,000
funcio_orientador8	0,295	104	0,000	0,805	104	0,000
funcio_orientador9	0,197	103	0,000	0,905	103	0,000
funcio_orientador10	0,217	99	0,000	0,883	99	0,000
funcio_orientador11	0,263	103	0,000	0,808	103	0,000
funcio_orientador12	0,283	101	0,000	0,796	101	0,000
funcio_àmbit1	0,332	66	0,000	0,745	66	0,000
funcio_àmbit2	0,231	66	0,000	0,845	66	0,000
funcio_àmbit3	0,178	68	0,000	0,902	68	0,000
funcio_àmbit4	0,183	67	0,000	0,904	67	0,000
funcio_àmbit5	0,187	67	0,000	0,912	67	0,000
funcio_àmbit6	0,231	63	0,000	0,894	63	0,000
funcio_àmbit7	0,205	63	0,000	0,904	63	0,000
funcio_àmbit8	0,185	66	0,000	0,906	66	0,000
funcio_suports1	0,339	98	0,000	0,718	98	0,000
funcio_suports2	0,277	98	0,000	0,861	98	0,000
funcio_suports3	0,259	96	0,000	0,888	96	0,000
funcio_suports4	0,252	99	0,000	0,802	99	0,000
funcio_suports5	0,300	97	0,000	0,846	97	0,000
funcio_suports6	0,245	97	0,000	0,824	97	0,000
funcio_suports7	0,237	96	0,000	0,873	96	0,000
funcio_suports8	0,231	95	0,000	0,882	95	0,000
funcio_tutors1	0,216	102	0,000	0,899	102	0,000
funcio_tutors2	0,249	104	0,000	0,832	104	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
funcio_tutors3	0,271	103	0,000	0,850	103	0,000
funcio_tutors4	0,259	103	0,000	0,849	103	0,000
funcio_tutors5	0,253	104	0,000	0,881	104	0,000
funcio_tutors6	0,224	104	0,000	0,837	104	0,000
programa1	0,198	104	0,000	0,868	104	0,000
valora_programa1	0,337	104	0,000	0,796	104	0,000
programa2	0,275	104	0,000	0,800	104	0,000
valora_programa2	0,336	102	0,000	0,762	102	0,000
programa3	0,283	102	0,000	0,819	102	0,000
valora_programa3	0,338	100	0,000	0,796	100	0,000
programa4	0,293	103	0,000	0,827	103	0,000
valora_programa4	0,261	101	0,000	0,851	101	0,000
programa5	0,290	90	0,000	0,838	90	0,000
valora_programa5	0,269	84	0,000	0,852	84	0,000
programa6	0,269	102	0,000	0,846	102	0,000
valora_programa6	0,355	99	0,000	0,790	99	0,000
programa7	0,216	56	0,000	0,879	56	0,000
valora_programa7	0,275	46	0,000	0,846	46	0,000
programa8	0,261	72	0,000	0,821	72	0,000
valora_programa8	0,337	64	0,000	0,763	64	0,000
programa9	0,186	70	0,000	0,868	70	0,000
valora_programa9	0,242	53	0,000	0,889	53	0,000
programa10	0,211	86	0,000	0,903	86	0,000
valora_programa10	0,297	77	0,000	0,841	77	0,000
programa11	0,207	95	0,000	0,907	95	0,000
valora_programa11	0,253	90	0,000	0,874	90	0,000
programa12	0,186	82	0,000	0,900	82	0,000
valora_programa12	0,232	69	0,000	0,878	69	0,000
programa13	0,190	81	0,000	0,889	81	0,000
valora_programa13	0,247	66	0,000	0,818	66	0,000
programa14	0,181	89	0,000	0,896	89	0,000
valora_programa14	0,222	78	0,000	0,885	78	0,000
programa15	0,192	98	0,000	0,907	98	0,000
valora_programa15	0,329	90	0,000	0,809	90	0,000
programa16	0,195	88	0,000	0,901	88	0,000
valora_programa16	0,275	82	0,000	0,811	82	0,000
programa17	0,175	87	0,000	0,884	87	0,000
valora_programa17	0,229	69	0,000	0,848	69	0,000
programa18	0,259	102	0,000	0,833	102	0,000
valora_programa18	0,310	103	0,000	0,795	103	0,000
programa19	0,258	102	0,000	0,857	102	0,000
valora_programa19	0,348	99	0,000	0,749	99	0,000
actuació1_PAT	0,182	103	0,000	0,875	103	0,000
actuació2_PAT	0,250	104	0,000	0,856	104	0,000
actuació3_PAT	0,164	103	0,000	0,917	103	0,000
actuació4_PAT	0,270	103	0,000	0,866	103	0,000
actuació5_PAT	0,253	104	0,000	0,870	104	0,000
actuació6_PAT	0,259	104	0,000	0,817	104	0,000
actuació7_PAT	0,221	103	0,000	0,890	103	0,000
actuació8_PAT	0,203	103	0,000	0,900	103	0,000
actuació9_PAT	0,196	103	0,000	0,907	103	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
actuació10_PAT	0,203	103	0,000	0,907	103	0,000
actuació11_PAT	0,174	102	0,000	0,903	102	0,000
actuació1_POAP	0,210	101	0,000	0,858	101	0,000
actuació2_POAP	0,279	104	0,000	0,833	104	0,000
actuació3_POAP	0,245	104	0,000	0,858	104	0,000
actuació4_POAP	0,259	99	0,000	0,783	99	0,000
actuació5_POAP	0,261	104	0,000	0,761	104	0,000
actuació6_POAP	0,265	103	0,000	0,865	103	0,000
actuació7_POAP	0,292	104	0,000	0,830	104	0,000
actuació8_POAP	0,258	104	0,000	0,746	104	0,000
actuació9_POAP	0,256	100	0,000	0,814	100	0,000
actuació10_POAP	0,237	102	0,000	0,897	102	0,000
actuació11_POAP	0,230	102	0,000	0,894	102	0,000
actuació1_SUPORT PROCES E-A	0,244	99	0,000	0,866	99	0,000
actuació2_SUPORT PROCES E-A	0,221	101	0,000	0,892	101	0,000
actuació3_SUPORT PROCES E-A	0,335	102	0,000	0,795	102	0,000
actuació4_SUPORT PROCES E-A	0,239	104	0,000	0,856	104	0,000
actuació5_SUPORT PROCES E-A	0,251	104	0,000	0,883	104	0,000
actuació6_SUPORT PROCES E-A	0,222	103	0,000	0,898	103	0,000
actuació1_AT. DIVERSITAT I NEE	0,227	95	0,000	0,889	95	0,000
actuació2_AT. DIVERSITAT I NEE	0,225	101	0,000	0,884	101	0,000
actuació3_AT. DIVERSITAT I NEE	0,246	103	0,000	0,850	103	0,000
actuació4_AT. DIVERSITAT I NEE	0,236	103	0,000	0,865	103	0,000
actuació5_AT. DIVERSITAT I NEE	0,203	102	0,000	0,898	102	0,000
actuació6_AT. DIVERSITAT I NEE	0,242	102	0,000	0,857	102	0,000
actuació7_AT. DIVERSITAT I NEE	0,282	100	0,000	0,843	100	0,000
actuació8_AT. DIVERSITAT I NEE	0,234	100	0,000	0,851	100	0,000
actuació9_AT. DIVERSITAT I NEE	0,319	102	0,000	0,818	102	0,000
actuació10_AT. DIVERSITAT I NEE	0,206	103	0,000	0,871	103	0,000
actuació11_AT. DIVERSITAT I NEE	0,224	103	0,000	0,876	103	0,000
actuació12_AT. DIVERSITAT I NEE	0,250	102	0,000	0,845	102	0,000
actuació13_AT. DIVERSITAT I NEE	0,209	95	0,000	0,896	95	0,000
actuació14_AT. DIVERSITAT I NEE	0,202	101	0,000	0,901	101	0,000
actuació1_INVESTIGA	0,267	101	0,000	0,839	101	0,000
actuació2_INVESTIGA	0,256	102	0,000	0,792	102	0,000
actuació3_INVESTIGA	0,212	103	0,000	0,905	103	0,000
actuació4_INVESTIGA	0,188	101	0,000	0,898	101	0,000
actuació5_INVESTIGA	0,250	101	0,000	0,880	101	0,000
actuació6_INVESTIGA	0,230	102	0,000	0,853	102	0,000
actuació7_INVESTIGA	0,184	104	0,000	0,910	104	0,000
actuació1_O.FAMILIES	0,207	102	0,000	0,898	102	0,000
actuació2_O.FAMILIES	0,200	103	0,000	0,907	103	0,000
actuació3_O.FAMILIES	0,207	103	0,000	0,906	103	0,000
actuació4_O.FAMILIES	0,237	103	0,000	0,791	103	0,000
actuació5_O.FAMILIES	0,195	102	0,000	0,909	102	0,000
actuació6_O.FAMILIES	0,244	100	0,000	0,823	100	0,000
1-demandes més rebudes	0,258	102	0,000	0,836	102	0,000
2-demandes més rebudes	0,137	102	0,000	0,926	102	0,000
3-demandes més rebudes	0,150	102	0,000	0,928	102	0,000
4-demandes més rebudes	0,120	95	0,002	0,928	95	0,000
5-demandes més rebudes	0,181	80	0,000	0,906	80	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
formes_interv1	0,281	100	0,000	0,856	100	0,000
desig_formes1	0,247	102	0,000	0,869	102	0,000
formes_interv2	0,215	103	0,000	0,874	103	0,000
desig_formes2	0,233	103	0,000	0,887	103	0,000
formes_interv3	0,242	104	0,000	0,863	104	0,000
desig_formes3	0,236	103	0,000	0,855	103	0,000
formes_interv4	0,329	104	0,000	0,831	104	0,000
desig_formes4	0,224	104	0,000	0,884	104	0,000
formes_interv5	0,197	104	0,000	0,909	104	0,000
desig_formes5	0,269	104	0,000	0,816	104	0,000
formes_interv6	0,195	103	0,000	0,905	103	0,000
desig_formes6	0,253	101	0,000	0,883	101	0,000
formes_interv7	0,241	102	0,000	0,869	102	0,000
desig_formes7	0,292	102	0,000	0,827	102	0,000
àmbits_interv1	0,312	103	0,000	0,842	103	0,000
desig_àmbits1	0,268	104	0,000	0,856	104	0,000
àmbits_interv2	0,247	104	0,000	0,874	104	0,000
desig_àmbits2	0,307	104	0,000	0,780	104	0,000
àmbits_interv3	0,234	100	0,000	0,848	100	0,000
desig_àmbits3	0,271	98	0,000	0,825	98	0,000
àmbits_interv4	0,271	104	0,000	0,874	104	0,000
desig_àmbits4	0,249	104	0,000	0,832	104	0,000
àmbits_interv5	0,209	103	0,000	0,904	103	0,000
desig_àmbits5	0,228	103	0,000	0,839	103	0,000
àmbits_interv6	0,272	102	0,000	0,874	102	0,000
desig_àmbits6	0,281	102	0,000	0,832	102	0,000
àmbits_interv7	0,189	103	0,000	0,903	103	0,000
desig_àmbits7	0,247	103	0,000	0,855	103	0,000
satisfacció_ED	0,232	104	0,000	0,897	104	0,000
satisfacció_CCP	0,191	91	0,000	0,905	91	0,000
satisfacció_DD	0,242	96	0,000	0,888	96	0,000
satisfacció_tutors	0,330	104	0,000	0,814	104	0,000
satisfacció_equips docents	0,251	100	0,000	0,864	100	0,000
satisfacció_FOI	0,206	52	0,000	0,899	52	0,000
satisfacció_famílies	0,242	103	0,000	0,865	103	0,000
dificultat-coordinació_ED	0,174	86	0,000	0,886	86	0,000
dificultat-coordinació_CCP	0,179	94	0,000	0,912	94	0,000
dificultat-coordinació_DD	0,178	98	0,000	0,891	98	0,000
dificultat-coordinació_tutors	0,249	83	0,000	0,805	83	0,000
dificultat-coordinació_equips docents	0,312	93	0,000	0,811	93	0,000
dificultat-coordinació_FOI	0,408	79	0,000	0,644	79	0,000
dificultat-coordinació_famílies	0,228	86	0,000	0,857	86	0,000
millors estudis per orientació	0,353	103	0,000	0,801	103	0,000
grau de formació 1	0,210	100	0,000	0,909	100	0,000
necessitat formació 1	0,203	97	0,000	0,897	97	0,000
grau de formació 2	0,181	101	0,000	0,911	101	0,000
necessitat formació 2	0,205	99	0,000	0,885	99	0,000
grau de formació 3	0,221	102	0,000	0,901	102	0,000
necessitat formació 3	0,249	98	0,000	0,885	98	0,000
grau de formació 4	0,223	99	0,000	0,902	99	0,000
necessitat formació 4	0,251	98	0,000	0,889	98	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
grau de formació 5	0,193	101	0,000	0,904	101	0,000
necessitat formació 5	0,280	99	0,000	0,868	99	0,000
grau de formació 6	0,249	101	0,000	0,883	101	0,000
necessitat formació 6	0,229	100	0,000	0,888	100	0,000
grau de formació 7	0,203	102	0,000	0,901	102	0,000
necessitat formació 7	0,222	100	0,000	0,887	100	0,000
grau de formació 8	0,176	102	0,000	0,912	102	0,000
necessitat formació 8	0,217	99	0,000	0,899	99	0,000
grau de formació 9	0,180	101	0,000	0,917	101	0,000
necessitat formació 9	0,227	99	0,000	0,899	99	0,000
grau de formació 10	0,248	102	0,000	0,883	102	0,000
necessitat formació 10	0,246	98	0,000	0,886	98	0,000
grau de formació 11	0,194	102	0,000	0,904	102	0,000
necessitat formació 11	0,220	101	0,000	0,888	101	0,000
grau de formació 12	0,211	102	0,000	0,901	102	0,000
necessitat formació 12	0,242	102	0,000	0,884	102	0,000
grau de formació 13	0,258	100	0,000	0,868	100	0,000
necessitat formació 13	0,239	99	0,000	0,875	99	0,000
grau de formació 14	0,193	101	0,000	0,888	101	0,000
necessitat formació 14	0,304	99	0,000	0,831	99	0,000
grau de formació 15	0,208	102	0,000	0,908	102	0,000
necessitat formació 15	0,240	100	0,000	0,873	100	0,000
grau de formació 16	0,177	101	0,000	0,915	101	0,000
necessitat formació 16	0,188	99	0,000	0,910	99	0,000
F.I_compet1	0,185	102	0,000	0,892	102	0,000
F.P_compet1	0,307	101	0,000	0,824	101	0,000
F.I_compet2	0,217	102	0,000	0,902	102	0,000
F.P_compet2	0,247	100	0,000	0,891	100	0,000
F.I_compet3	0,182	102	0,000	0,910	102	0,000
F.P_compet3	0,221	101	0,000	0,889	101	0,000
F.I_compet4	0,245	102	0,000	0,881	102	0,000
F.P_compet4	0,228	99	0,000	0,885	99	0,000
F.I_compet5	0,299	101	0,000	0,853	101	0,000
F.P_compet5	0,238	100	0,000	0,891	100	0,000
F.I_compet6	0,226	101	0,000	0,889	101	0,000
F.P_compet6	0,210	100	0,000	0,884	100	0,000
F.I_compet7	0,219	102	0,000	0,894	102	0,000
F.P_compet7	0,205	99	0,000	0,892	99	0,000
F.I_compet8	0,218	100	0,000	0,903	100	0,000
F.P_compet8	0,209	97	0,000	0,904	97	0,000
F.I_compet9	0,192	102	0,000	0,905	102	0,000
F.P_compet9	0,265	99	0,000	0,861	99	0,000
F.I_compet10	0,212	102	0,000	0,898	102	0,000
F.P_compet10	0,191	101	0,000	0,903	101	0,000
F.I_compet11	0,202	102	0,000	0,896	102	0,000
F.P_compet11	0,205	100	0,000	0,895	100	0,000
F.I_compet12	0,208	102	0,000	0,895	102	0,000
F.P_compet12	0,222	100	0,000	0,898	100	0,000
F.I_compet13	0,184	100	0,000	0,905	100	0,000
F.P_compet13	0,222	98	0,000	0,899	98	0,000
F.I_compet14	0,182	102	0,000	0,907	102	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
F.P_compet14	0,201	99	0,000	0,893	99	0,000
F.I_compet15	0,204	102	0,000	0,896	102	0,000
F.P_compet15	0,226	100	0,000	0,894	100	0,000
F.I_compet16	0,218	102	0,000	0,897	102	0,000
F.P_compet16	0,239	100	0,000	0,884	100	0,000
F.I_compet17	0,207	101	0,000	0,898	101	0,000
F.P_compet17	0,257	100	0,000	0,883	100	0,000
F.I_compet18	0,224	102	0,000	0,897	102	0,000
F.P_compet18	0,274	100	0,000	0,873	100	0,000
F.I_compet19	0,214	101	0,000	0,898	101	0,000
F.P_compet19	0,192	100	0,000	0,894	100	0,000
F.I_compet20	0,204	100	0,000	0,885	100	0,000
F.P_compet20	0,237	99	0,000	0,865	99	0,000
1-temàtiques_formació	0,175	102	0,000	0,910	102	0,000
2-temàtiques_formació	0,154	102	0,000	0,953	102	0,001
3-temàtiques_formació	0,126	100	0,001	0,961	100	0,005
4-temàtiques_formació	0,101	87	0,028	0,960	87	0,009
5-temàtiques_formació	0,123	60	0,024	0,936	60	0,003
nombre_cursos	0,364	96	0,000	0,230	96	0,000
valoració_cursos	0,324	96	0,000	0,799	96	0,000
nombre_seminaris	0,336	84	0,000	0,360	84	0,000
valoració_seminaris	0,295	84	0,000	0,847	84	0,000
nombre_congressos	0,354	45	0,000	0,555	45	0,000
valoració_congressos	0,284	48	0,000	0,840	48	0,000
nombre_formació-centres	0,325	48	0,000	0,756	48	0,000
valoració_formació-centres	0,293	48	0,000	0,845	48	0,000
nombre_lectures	0,180	89	0,000	0,747	89	0,000
valoració_lectures	0,361	84	0,000	0,728	84	0,000
nombre_recercues	0,278	19	0,000	0,754	19	0,000
valoració_recercues	0,231	20	0,006	0,806	20	0,001
nombre_publicacions	0,201	22	0,022	0,830	22	0,002
valoració_publicacions	0,312	21	0,000	0,742	21	0,000
nombre_altres	0,382	11	0,000	0,646	11	0,000
valoració_altres	0,324	10	0,004	0,794	10	0,012
problemesDO_1	0,214	102	0,000	0,888	102	0,000
problemesDO_2	0,223	104	0,000	0,880	104	0,000
problemesDO_3	0,229	103	0,000	0,896	103	0,000
problemesDO_4	0,172	99	0,000	0,903	99	0,000
problemesDO_5	0,278	103	0,000	0,820	103	0,000
problemesDO_6	0,221	99	0,000	0,891	99	0,000
problemesDO_7	0,186	99	0,000	0,910	99	0,000
problemesDO_8	0,192	100	0,000	0,911	100	0,000
actuacions_milloraDO_1	0,249	97	0,000	0,884	97	0,000
actuacions_milloraDO_2	0,246	104	0,000	0,848	104	0,000
actuacions_milloraDO_3	0,228	103	0,000	0,841	103	0,000
actuacions_milloraDO_4	0,261	102	0,000	0,832	102	0,000
actuacions_milloraDO_5	0,245	102	0,000	0,845	102	0,000
actuacions_milloraDO_6	0,237	100	0,000	0,851	100	0,000
actuacions_milloraDO_7	0,256	103	0,000	0,850	103	0,000
actuacions_milloraDO_8	0,221	101	0,000	0,851	101	0,000
actuacions_milloraDO_9	0,171	96	0,000	0,915	96	0,000

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístic	gl	Sig.	Estadístic	gl	Sig.
actuacions_milloraDO_10	0,179	94	0,000	0,910	94	0,000
actuacions_milloraDO_11	0,222	93	0,000	0,902	93	0,000
possibilitats_promoció	0,256	103	0,000	0,806	103	0,000
1-factibilitat_promoció	0,373	52	0,000	0,720	52	0,000
2-factibilitat_promoció	0,257	35	0,000	0,857	35	0,000
espai_professional_1	0,236	102	0,000	0,811	102	0,000
possibilitat_exercici_1	0,247	102	0,000	0,867	102	0,000
espai_professional_2	0,239	101	0,000	0,859	101	0,000
possibilitat_exercici_2	0,260	102	0,000	0,855	102	0,000
espai_professional_3	0,221	103	0,000	0,892	103	0,000
possibilitat_exercici_3	0,248	103	0,000	0,862	103	0,000
espai_professional_4	0,200	102	0,000	0,891	102	0,000
possibilitat_exercici_4	0,245	101	0,000	0,848	101	0,000
espai_professional_5	0,207	99	0,000	0,898	99	0,000
possibilitat_exercici_5	0,217	99	0,000	0,885	99	0,000
organització_profesional	0,378	104	0,000	0,687	104	0,000
pertenença_a_associacions	0,388	81	0,000	0,624	81	0,000
importància_existència_organitzacions	0,308	103	0,000	0,790	103	0,000
coneixement-funcionsDO_ED	0,216	104	0,000	0,882	104	0,000
coneixement-funcionsDO_professorat	0,310	104	0,000	0,832	104	0,000
coneixement-funcionsDO_alumnat	0,268	104	0,000	0,844	104	0,000
coneixement-funcionsDO_famílies	0,288	104	0,000	0,779	104	0,000
coneixement-funcionsDO_nodocents	0,290	103	0,000	0,858	103	0,000
acceptació-funcionsDO_ED	0,242	104	0,000	0,851	104	0,000
acceptació-funcionsDO_professorat	0,283	104	0,000	0,823	104	0,000
acceptació-funcionsDO_alumnat	0,278	104	0,000	0,814	104	0,000
acceptació-funcionsDO_famílies	0,267	104	0,000	0,824	104	0,000
acceptació-funcionsDO_nodocents	0,244	102	0,000	0,865	102	0,000
assistència_Administració	0,302	103	0,000	0,839	103	0,000
assistència_Inspecció	0,266	103	0,000	0,882	103	0,000
assistència_ED	0,213	104	0,000	0,900	104	0,000
assistència_CEP	0,227	103	0,000	0,891	103	0,000
assistència_EOEP	0,222	103	0,000	0,898	103	0,000
assistència_DOzona	0,192	101	0,000	0,906	101	0,000
assistència_serveis-socials	0,187	104	0,000	0,890	104	0,000
assistència_DD	0,240	96	0,000	0,870	96	0,000
assistència_equips_educatius	0,297	103	0,000	0,846	103	0,000
satisfacció_política-educativa	0,254	104	0,000	0,859	104	0,000
satisfacció_centre	0,248	104	0,000	0,865	104	0,000
satisfacció_feina	0,269	104	0,000	0,861	104	0,000
satisfacció_relació-membresDO	0,271	97	0,000	0,850	97	0,000
satisfacció_col·laboració-professorat	0,344	104	0,000	0,792	104	0,000
satisfacció_relacions_professorat	0,278	104	0,000	0,801	104	0,000
satisfacció_suportED	0,255	103	0,000	0,887	103	0,000
satisfacció_sou	0,245	104	0,000	0,884	104	0,000
satisfacció_horari	0,236	104	0,000	0,886	104	0,000

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

b. No hay casos válidos para ALTRES_total. No se pueden calcular los estadísticos.

c. No hay casos válidos para ALTRES_nee. No se pueden calcular los estadísticos.

d. No hay casos válidos para ALTRES_immigrants. No se pueden calcular los estadísticos.

Anàlisi factorials

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,673
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	219,556
	gl	45
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	2,879	28,787	28,787	2,223	22,234	22,234
2	1,819	18,187	46,974	1,912	19,119	41,354
3	1,068	10,682	57,656	1,630	16,302	57,656

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_20a21	FAC2_20a21	FAC3_20a21
mivell coordinació intern	0,750		
relacions membres-clima-	0,723		
feina conjunta	0,721		0,454
delimitacio responsabilitats	0,709		
suport de la direcció		0,731	
horari orientador		0,697	
nombre components		0,635	
disponibilitat recursos i materials		0,611	0,464
perfil professional			0,750
estabilitat membres			0,662

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,767
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	278,025
	gl	78
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	4,055	31,191	31,191	2,709	20,838	20,838
2	1,551	11,928	43,119	2,185	16,806	37,644
3	1,468	11,292	54,411	2,180	16,767	54,411

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_22_1	FAC2_22_1	FAC3_22_1
funcio_DO13	0,808		
funcio_DO12	0,805		
funcio_DO10	0,682		
funcio_DO9	0,537		
funcio_DO3	0,435		
funcio_DO6		0,773	
funcio_DO4		0,687	
funcio_DO11	0,461	0,614	
funcio_DO5		0,596	
funcio_DO1			0,823
funcio_DO2			0,788
funcio_DO8		0,425	0,578
funcio_DO7			0,452

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,646
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	254,956
	gl	66
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,062	25,517	25,517	2,212	18,434	18,434
2	1,918	15,985	41,502	2,209	18,405	36,839
3	1,312	10,937	52,438	1,872	15,600	52,438

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_23	FAC2_23	FAC3_23
funcio_orientador7	0,806		
funcio_orientador9	0,782		
funcio_orientador8	0,724		
funcio_orientador4		0,729	
funcio_orientador5		0,697	
funcio_orientador11		0,613	
funcio_orientador12		0,559	0,422
funcio_orientador3		0,440	
funcio_orientador10			0,825
funcio_orientador1			0,660
funcio_orientador2			0,542
funcio_orientador6			0,418

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,708
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	170,786
	gl	28
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,342	41,778	41,778	3,091	38,635	38,635
2	1,161	14,510	56,288	1,370	17,123	55,758
3	1,098	13,724	70,012	1,140	14,254	70,012

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_24	FAC2_24	FAC3_24
funcio_àmbit5	0,867		
funcio_àmbit4	0,846		
funcio_àmbit3	0,782		
funcio_àmbit6	0,774		
funcio_àmbit1		0,742	
funcio_àmbit7		0,637	
funcio_àmbit8	0,474	0,590	
funcio_àmbit2			0,891

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,830
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	311,401
	gl	28
	Sig.	0,000

Matriz de componentes(a)	FAC1_25
funcio_suports2	0,834
funcio_suports6	0,812
funcio_suports7	0,751
funcio_suports5	0,747
funcio_suports1	0,747
funcio_suports4	0,669
funcio_suports3	0,650
funcio_suports8	0,488

Matriz de componentes rotados(a)

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,145	51,812	51,812	

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	249,182
	gl	15
	Sig.	0,000

Matriz de componentes(a)	Componente
	FAC1_26
funcio_tutors3	0,831
funcio_tutors6	0,781
funcio_tutors4	0,777
funcio_tutors2	0,761
funcio_tutors1	0,730
funcio_tutors5	0,698

Matriz de componentes rotados(a)

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,503	58,378	58,378

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,620
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	450,806
	gl	171
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,128	32,255	32,255	4,151	21,849	21,849
2	2,541	13,372	45,626	2,530	13,314	35,163
3	1,640	8,630	54,256	2,089	10,996	46,159
4	1,360	7,160	61,416	2,050	10,789	56,948
5	1,171	6,165	67,580	2,020	10,632	67,580

Matriz de componentes rotados(a)	Componente				
	FAC1_27_1	FAC2_27_1	FAC3_27_1	FAC4_27_1	FAC5_27_1
programa13	0,859				
programa14	0,802				
programa12	0,796				
programa16	0,762				
programa15	0,682				
programa11	0,622		0,476		
programa7		0,891			
programa9		0,763			
programa8		0,751			
programa10		0,472			
programa2			0,754		
programa1	0,504		0,604		
programa6			0,584		0,416
programa19				0,775	
programa18				0,759	
programa17				0,637	
programa4					0,854
programa5		0,433			0,624
programa3					0,551

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1.319,554
	gl	231
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,139	41,539	41,539	5,197	23,621	23,621
2	2,121	9,641	51,180	3,790	17,229	40,851
3	1,649	7,494	58,674	3,042	13,829	54,680
4	1,290	5,863	64,537	2,169	9,857	64,537

Matriz de componentes rotados(a)	Componente			
	FAC1_28a29	FAC2_28a29	FAC3_28a29	FAC4_28a29
actuació8_POAP	0,847			
actuació7_POAP	0,837			
actuació5_POAP	0,817			
actuació2_POAP	0,720			0,429
actuació6_POAP	0,713			
actuació9_POAP	0,695			
actuació3_POAP	0,601			
actuació1_POAP	0,591	0,441		0,483
actuació10_POAP	0,446			
actuació4_POAP	0,412			
actuació11_PAT		0,771		
actuació2_PAT		0,759		
actuació1_PAT		0,720		
actuació4_PAT		0,679		
actuació11_POAP		0,654		
actuació3_PAT		0,543		
actuació9_PAT			0,820	
actuació7_PAT			0,794	
actuació8_PAT			0,765	
actuació10_PAT			0,567	
actuació6_PAT				0,725
actuació5_PAT				0,657

Método de extracción: Anàlisi de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,839
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	986,354
	gl	190
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,866	39,330	39,330	4,961	24,804	24,804
2	1,895	9,474	48,803	3,047	15,234	40,038
3	1,524	7,618	56,421	2,611	13,054	53,092
4	1,424	7,118	63,539	2,089	10,447	63,539

Matriz de componentes rotados(a)	Componente			
	FAC1_30a31	FAC2_30a31	FAC3_30a31	FAC4_30a31
actuació11_AT. DIVERSITAT I NEE	0,775			
actuació10_AT. DIVERSITAT I NEE	0,765			
actuació5_AT. DIVERSITAT I NEE	0,764			
actuació6_AT. DIVERSITAT I NEE	0,728			
actuació8_AT. DIVERSITAT I NEE	0,701			
actuació7_AT. DIVERSITAT I NEE	0,682			
actuació4_AT. DIVERSITAT I NEE	0,676	0,448		
actuació3_AT. DIVERSITAT I NEE		0,803		
actuació9_AT. DIVERSITAT I NEE		0,651		
actuació2_AT. DIVERSITAT I NEE		0,610		0,521
actuació4_SUPORT PROCÉS E-A		0,533	0,484	
actuació14_AT. DIVERSITAT I NEE		0,524		
actuació12_AT. DIVERSITAT I NEE	0,448	0,516		0,434
actuació2_SUPORT PROCÉS E-A			0,763	
actuació5_SUPORT PROCÉS E-A			0,661	
actuació1_SUPORT PROCÉS E-A			0,639	0,507
actuació6_SUPORT PROCÉS E-A		0,515	0,582	
actuació3_SUPORT PROCÉS E-A	0,447		0,568	
actuació1_AT. DIVERSITAT I NEE				0,787
actuació13_AT. DIVERSITAT I NEE	0,469			0,688

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,809
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	193,970
	gl	21
	Sig.	0,000

	Componente
	FAC1_32
actuació1_INVESTIGA	0,352
actuació2_INVESTIGA	0,557
actuació3_INVESTIGA	0,583
actuació4_INVESTIGA	0,505
actuació5_INVESTIGA	0,338
actuació6_INVESTIGA	0,507
actuació7_INVESTIGA	0,429

Matriz de componentes rotados(a)

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Varianza total explicada			
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,271	46,735	46,735

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,814
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	152,043
	gl	15
	Sig.	0,000

Matriz de componentes(a)	Componente
	FAC1_33
actuació3_O.FAMILIES	0,851
actuació2_O.FAMILIES	0,839
actuació4_O.FAMILIES	0,675
actuació5_O.FAMILIES	0,617
actuació1_O.FAMILIES	0,581
actuació6_O.FAMILIES	0,514

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,866	47,760	47,760	

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,617
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	288,213
	gl	91
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	2,932	20,941	20,941	2,420	17,284	17,284
2	2,191	15,649	36,589	2,254	16,100	33,384
3	1,623	11,596	48,185	1,846	13,187	46,571
4	1,122	8,015	56,201	1,348	9,629	56,201

Matriz de componentes rotados(a)	Componente			
	FAC1_35	FAC2_35	FAC3_35	FAC4_35
formes_interv6	0,804			
formes_interv7	0,779			
formes_interv4	0,640			
formes_interv5	0,520			
formes_interv3	0,465			
desig_formes7		0,732		
desig_formes3		0,668		
desig_formes4		0,647		
desig_formes6		0,627		
desig_formes5		0,595	-0,454	
desig_formes2			0,849	
formes_interv2			0,544	
formes_interv1				0,827
desig_formes1			0,555	0,590

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,642
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	444,387
	gl	91
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,905	27,893	27,893	2,356	16,831	16,831
2	1,789	12,777	40,670	2,058	14,699	31,531
3	1,500	10,713	51,383	1,865	13,322	44,853
4	1,434	10,241	61,624	1,827	13,051	57,904
5	1,279	9,137	70,760	1,800	12,856	70,760

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)	Componente				
	FAC1_36	FAC2_36	FAC3_36	FAC4_36	FAC5_36
àmbits_interv6	0,797				
desig_àmbits6	0,780				
desig_àmbits7	0,674				
àmbits_interv7	0,633			0,445	
desig_àmbits3		0,814			
desig_àmbits2		0,754			
desig_àmbits4		0,607			
àmbits_interv1			0,724		
desig_àmbits1			0,675		
àmbits_interv4			0,674		
desig_àmbits5				0,847	
àmbits_interv5				0,669	0,569
àmbits_interv3					0,810
àmbits_interv2			0,427		0,576

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,604
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	73,446
	gl	21
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	2,619	37,410	37,410	1,896	27,088	27,088
2	1,098	15,683	53,093	1,618	23,117	50,205
3	1,034	14,776	67,870	1,237	17,665	67,870

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_37	FAC2_37	FAC3_37
satisfacció_CCP	0,884		
satisfacció_ED	0,828		
satisfacció_FOI		0,741	
satisfacció_equips docents		0,737	
satisfacció_DD	0,519	0,566	
satisfacció_famílies			0,852
satisfacció_tutors		0,420	0,620

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2.335,813
	gl	496
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	10,280	32,125	32,125	9,303	29,072	29,072
2	7,350	22,969	55,095	8,327	26,023	55,095

Matriz de componentes rotados(a)	Componente	
	FAC1_40	FAC2_40
necessitat formació 10	0,855	
necessitat formació 9	0,834	
necessitat formació 8	0,820	
necessitat formació 6	0,816	
necessitat formació 11	0,811	
necessitat formació 3	0,784	
necessitat formació 5	0,779	
necessitat formació 2	0,770	
necessitat formació 1	0,761	
necessitat formació 7	0,733	
necessitat formació 13	0,728	
necessitat formació 4	0,725	
necessitat formació 12	0,700	
necessitat formació 16	0,697	
necessitat formació 15	0,649	
necessitat formació 14	0,616	
grau de formació 5		0,828
grau de formació 6		0,815
grau de formació 13		0,764
grau de formació 3		0,750
grau de formació 4		0,746
grau de formació 9		0,732
grau de formació 11		0,731
grau de formació 8		0,725
grau de formació 10		0,718
grau de formació 14		0,708
grau de formació 1		0,699
grau de formació 2		0,692
grau de formació 12		0,664
grau de formació 7		0,636
grau de formació 15		0,609
grau de formació 16		0,574

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,801
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2,913,993
	gl	780
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	10,538	26,345	26,345	7,449	18,622	18,622
2	7,441	18,602	44,948	6,368	15,920	34,542
3	3,085	7,712	52,659	3,834	9,585	44,126
4	2,158	5,395	58,055	3,510	8,776	52,902
5	1,523	3,807	61,861	2,920	7,300	60,203
6	1,331	3,327	65,188	1,994	4,985	65,188

Matriz de componentes rotados(a)	Componente					
	FAC1_41	FAC2_41	FAC3_41	FAC4_41	FAC5_41	FAC6_41
F.P_compet16	0,915					
F.P_compet17	0,903					
F.P_compet15	0,873					
F.P_compet14	0,873					
F.P_compet18	0,827					
F.P_compet19	0,807					
F.P_compet13	0,800					
F.P_compet20	0,696					
F.P_compet7	0,559					
F.P_compet8	0,542		0,539			
F.I_compet16		0,901				
F.I_compet17		0,892				
F.I_compet15		0,885				
F.I_compet14		0,880				
F.I_compet18		0,811				
F.I_compet13		0,773				
F.I_compet19		0,746				
F.I_compet20		0,625				
F.P_compet4			0,791			
F.P_compet11			0,732			
F.P_compet5			0,628			
F.P_compet6	0,582		0,609			
F.P_compet9	0,455		0,599			
F.P_compet10			0,539			
F.P_compet12			0,528			
F.I_compet10				0,707		
F.I_compet11				0,640		
F.I_compet1				0,637		
F.I_compet3				0,636		
F.I_compet2				0,572		
F.I_compet12				0,549		
F.I_compet4				0,505	0,428	
F.I_compet5					0,796	
F.I_compet6		0,429			0,703	
F.I_compet9					0,557	
F.I_compet8				0,429	0,516	
F.I_compet7		0,428			0,493	
F.P_compet1						0,770
F.P_compet3						0,673
F.P_compet2						0,632

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,739
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	238,822
	gl	28
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%
Componente						

		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	3,307	41,340	41,340	2,405	30,066	30,066
2	1,390	17,374	58,714	1,694	21,180	51,246
3	1,025	12,817	71,530	1,623	20,284	71,530

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_44	FAC2_44	FAC3_44
problemesDO_4	0,892		
problemesDO_3	0,798		
problemesDO_7	0,777		
problemesDO_8	0,517		
problemesDO_5		0,877	
problemesDO_6		0,838	
problemesDO_1			0,843
problemesDO_2			0,831

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,702
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	363,694
	gl	55
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,658	33,255	33,255	3,250	29,548	29,548
2	2,270	20,639	53,895	2,048	18,614	48,162
3	1,213	11,024	64,919	1,843	16,757	64,919

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_45	FAC2_45	FAC3_45
actuacions_milloraDO_5	0,816		
actuacions_milloraDO_4	0,755		
actuacions_milloraDO_7	0,749		
actuacions_milloraDO_6	0,745		
actuacions_milloraDO_3	0,721		
actuacions_milloraDO_8	0,560		-0,476
actuacions_milloraDO_2		0,805	
actuacions_milloraDO_1		0,693	
actuacions_milloraDO_11		0,623	
actuacions_milloraDO_10			0,825
actuacions_milloraDO_9			0,823

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,646
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	354,149
	gl	45
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,476	34,763	34,763	2,918	29,176	29,176
2	1,714	17,141	51,904	2,023	20,232	49,408
3	1,346	13,463	65,366	1,596	15,958	65,366

Matriz de componentes rotados(a)	Componente		
	FAC1_48	FAC2_48	FAC3_48
espai_professional_2	0,823		
espai_professional_5	0,753		
espai_professional_1	0,748		
espai_professional_4	0,725		
espai_professional_3	0,623		
possibilitat exercici_3		0,864	
possibilitat exercici_4		0,794	
possibilitat exercici_5		0,530	
possibilitat exercici_1			0,861
possibilitat exercici_2		0,448	0,713

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,729
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	155,135
	gl	10
	Sig.	0,000

Matriz de componentes(a)	Componente
	FAC1_52
coneixement-funcionsDO_professorat	0,798
coneixement-funcionsDO_alumnat	0,756
coneixement-funcionsDO_families	0,742
coneixement-funcionsDO_nodocents	0,723
coneixement-funcionsDO_ED	0,690

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Varianza total explicada			
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,756	55,125	55,125

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,702
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	105,508
	gl	10
	Sig.	0,000

Matriz de componentes(a)	Componente
	FAC1_53
acceptació-funcionsDO_professorat	0,758
acceptació-funcionsDO_families	0,728
acceptació-funcionsDO_alumnat	0,708
acceptació-funcionsDO_ED	0,643
acceptació-funcionsDO_nodocents	0,628

Matriz de componentes rotados(a)

a. Sólo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.

Varianza total explicada			
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,414	48,270	48,270

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,736
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	236,576
	gl	36
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,372	37,466	37,466	2,806	31,176	31,176
2	1,498	16,642	54,108	2,064	22,932	54,108

Matriz de componentes rotados(a)	Componente	
	FAC1_54	FAC2_54
assistència_Administració	0,703	
assistència_DOzona	0,693	
assistència_CEP	0,682	
assistència_serveis-socials	0,650	

assistència_Inspecció	0,648	
assistència_EOEP	0,625	
assistència_ED		0,852
assistència_equips educatius		0,785
assistència_DD		0,725

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,769
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	270,806
	gl	36
	Sig.	0,000

Varianza total explicada	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,529	39,206	39,206	3,338	37,084	37,084
2	1,538	17,087	56,293	1,729	19,208	56,293

Matriz de componentes rotados(a)	Componente	
	FAC1_55	FAC2_55
satisfacció_centre	0,804	
satisfacció_colaboració-professorat	0,744	
satisfacció_relacions professorat	0,732	
satisfacció_feina	0,729	
satisfacció_suportED	0,714	
satisfacció_relacio-membresDO	0,663	
satisfacció_política-educativa	0,402	
satisfacció sou		0,898
satisfacció_horari		0,834

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Prova T per a 2 mostres independents

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							Estadísticos de grupo					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia			titularitat	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
									Inferior	Superior						
FAC1_20a21	Se han asumido varianzas iguales	0,049	0,825	-2,255	95,000	0,026	-0,454	0,201	-0,853	-0,054	FAC1_20a21	IES	53	-0,224	1,002	0,138
	No se han asumido varianzas iguales			-2,262	92,795	0,026	-0,454	0,201	-0,852	-0,055		concertats privats	44	0,230	0,968	0,146
FAC2_20a21	Se han asumido varianzas iguales	0,349	0,556	2,186	95,000	0,031	0,429	0,196	0,039	0,819	FAC2_20a21	IES	53	0,201	0,923	0,127
	No se han asumido varianzas iguales			2,168	88,259	0,033	0,429	0,198	0,036	0,823		concertats privats	44	-0,228	1,009	0,152
FAC3_20a21	Se han asumido varianzas iguales	0,372	0,543	-5,349	95,000	0,000	-0,964	0,180	-1,322	-0,606	FAC3_20a21	IES	53	-0,409	0,786	0,108
	No se han asumido varianzas iguales			-5,237	81,425	0,000	-0,964	0,184	-1,331	-0,598		concertats privats	44	0,555	0,989	0,149
FAC1_22_1	Se han asumido varianzas iguales	0,058	0,811	-0,431	73,000	0,668	-0,110	0,255	-0,618	0,398	FAC1_22_1	IES	46	-0,129	1,094	0,161
	No se han asumido varianzas iguales			-0,436	61,813	0,664	-0,110	0,252	-0,614	0,394		concertats privats	29	-0,019	1,043	0,194
FAC2_22_1	Se han asumido varianzas iguales	0,010	0,919	-3,215	73,000	0,002	-0,731	0,228	-1,185	-0,278	FAC2_22_1	IES	46	-0,349	0,953	0,140
	No se han asumido varianzas iguales			-3,201	58,867	0,002	-0,731	0,228	-1,189	-0,274		concertats privats	29	0,383	0,970	0,180
FAC3_22_1	Se han asumido varianzas iguales	1,483	0,227	0,372	73,000	0,711	0,085	0,229	-0,371	0,541	FAC3_22_1	IES	46	0,051	0,891	0,131
	No se han asumido varianzas iguales			0,357	51,604	0,723	0,085	0,238	-0,393	0,564		concertats privats	29	-0,034	1,072	0,199
FAC1_22_2	Se han asumido varianzas iguales	0,591	0,446	-1,664	48,000	0,103	-0,437	0,263	-0,966	0,091	FAC1_22_2	IES	34	-0,264	0,931	0,160
	No se han asumido varianzas iguales			-1,838	37,992	0,074	-0,437	0,238	-0,919	0,044		concertats privats	16	0,173	0,706	0,177
FAC2_22_2	Se han asumido varianzas iguales	0,028	0,867	-1,946	48,000	0,058	-0,586	0,301	-1,192	0,019	FAC2_22_2	IES	34	-0,300	1,005	0,172
	No se han asumido varianzas iguales			-1,973	30,492	0,058	-0,586	0,297	-1,192	0,020		concertats privats	16	0,286	0,968	0,242
FAC3_22_2	Se han asumido varianzas iguales	2,352	0,132	1,227	48,000	0,226	0,398	0,324	-0,254	1,050	FAC3_22_2	IES	34	0,122	0,977	0,168
	No se han asumido varianzas iguales			1,124	24,009	0,272	0,398	0,354	-0,333	1,129		concertats privats	16	-0,275	1,247	0,312

FAC4_22_2	Se han asumido varianzas iguales	0,175	0,677	0,139	48,000	0,890	0,041	0,295	-0,552	0,634	FAC4_22_2	IES	34	-0,020	0,998	0,171
	No se han asumido varianzas iguales			0,144	32,024	0,886	0,041	0,285	-0,540	0,622		concertats i privats	16	-0,061	0,913	0,228
FAC1_23	Se han asumido varianzas iguales	0,019	0,889	-4,712	86,000	0,000	-0,846	0,179	-1,202	-0,489	FAC1_23	IES	50	-0,353	0,840	0,119
	No se han asumido varianzas iguales			-4,723	80,511	0,000	-0,846	0,179	-1,202	-0,489		concertats i privats	38	0,493	0,825	0,134
FAC2_23	Se han asumido varianzas iguales	0,071	0,791	2,511	86,000	0,014	0,524	0,209	0,109	0,939	FAC2_23	IES	50	0,222	0,947	0,134
	No se han asumido varianzas iguales			2,492	77,531	0,015	0,524	0,210	0,105	0,942		concertats i privats	38	-0,302	0,998	0,162
FAC3_23	Se han asumido varianzas iguales	3,502	0,065	1,454	86,000	0,149	0,314	0,216	-0,115	0,743	FAC3_23	IES	50	0,094	0,902	0,128
	No se han asumido varianzas iguales			1,412	69,655	0,162	0,314	0,222	-0,129	0,757		concertats i privats	38	-0,219	1,121	0,182
FAC1_24	Se han asumido varianzas iguales	0,142	0,708	-2,492	54,000	0,016	-0,804	0,323	-1,450	-0,157	FAC1_24	IES	44	-0,220	0,988	0,149
	No se han asumido varianzas iguales			-2,472	17,303	0,024	-0,804	0,325	-1,489	-0,119		concertats i privats	12	0,583	1,001	0,289
FAC2_24	Se han asumido varianzas iguales	0,389	0,535	0,398	54,000	0,692	0,127	0,320	-0,514	0,768	FAC2_24	IES	44	0,093	0,967	0,146
	No se han asumido varianzas iguales			0,381	16,573	0,708	0,127	0,333	-0,578	0,832		concertats i privats	12	-0,034	1,039	0,300
FAC3_24	Se han asumido varianzas iguales	1,822	0,183	-1,691	54,000	0,097	-0,551	0,326	-1,204	0,102	FAC3_24	IES	44	-0,165	1,059	0,160
	No se han asumido varianzas iguales			-2,096	25,427	0,046	-0,551	0,263	-1,092	-0,010		concertats i privats	12	0,386	0,723	0,209
FAC1_25	Se han asumido varianzas iguales	0,774	0,382	0,247	86,000	0,806	0,054	0,217	-0,378	0,486	FAC1_25	IES	46	-0,016	0,925	0,136
	No se han asumido varianzas iguales			0,245	80,012	0,807	0,054	0,219	-0,383	0,490		concertats i privats	42	-0,069	1,113	0,172
FAC1_26	Se han asumido varianzas iguales	0,029	0,865	-0,954	98,000	0,342	-0,192	0,201	-0,591	0,207	FAC1_26	IES	52	-0,094	1,031	0,143
	No se han asumido varianzas iguales			-0,956	97,930	0,341	-0,192	0,201	-0,591	0,207		concertats i privats	48	0,098	0,977	0,141
FAC1_27_1	Se han asumido varianzas iguales	1,914	0,175	-0,951	35,000	0,348	-0,394	0,414	-1,234	0,446	FAC1_27_1	IES	30	-0,328	0,935	0,171
	No se han asumido varianzas iguales			-0,812	7,787	0,441	-0,394	0,485	-1,517	0,730		concertats i privats	7	0,066	1,201	0,454
FAC2_27_1	Se han asumido varianzas iguales	8,686	0,006	3,750	35,000	0,001	1,348	0,359	0,618	2,077	FAC2_27_1	IES	30	0,250	0,715	0,130
	No se han asumido varianzas iguales			2,568	6,810	0,038	1,348	0,525	0,100	2,596		concertats i privats	7	-1,097	1,345	0,508
FAC3_27_1	Se han asumido varianzas iguales	0,007	0,932	-1,180	35,000	0,246	-0,499	0,423	-1,356	0,359	FAC3_27_1	IES	30	-0,036	1,014	0,185

	No se han asumido varianzas iguales		-1,215	9,336	0,254	-0,499	0,410	-1,422	0,425		concertats privats	i 7	0,463	0,969	0,366	
FAC4_27_1	Se han asumido varianzas iguales	0,018	0,893	-1,471	35,000	0,150	-0,731	0,497	-1,739	0,278	FAC4_27_1	IES	30	-0,223	1,169	0,213
	No se han asumido varianzas iguales		-1,407	8,612	0,194	-0,731	0,519	-1,913	0,452		concertats privats	i 7	0,507	1,252	0,473	
FAC5_27_1	Se han asumido varianzas iguales	2,387	0,131	-0,605	35,000	0,549	-0,264	0,437	-1,151	0,623	FAC5_27_1	IES	30	-0,094	1,102	0,201
	No se han asumido varianzas iguales		-0,819	14,808	0,426	-0,264	0,323	-0,953	0,425		concertats privats	i 7	0,171	0,668	0,253	
FAC1_28a29	Se han asumido varianzas iguales	2,866	0,094	-0,704	89,000	0,483	-0,145	0,206	-0,554	0,264	FAC1_28a29	IES	47	-0,011	0,832	0,121
	No se han asumido varianzas iguales		-0,697	79,118	0,488	-0,145	0,208	-0,559	0,269		concertats privats	i 44	0,134	1,121	0,169	
FAC2_28a29	Se han asumido varianzas iguales	2,185	0,143	3,743	89,000	0,000	0,738	0,197	0,346	1,130	FAC2_28a29	IES	47	0,346	0,874	0,127
	No se han asumido varianzas iguales		3,725	85,340	0,000	0,738	0,198	0,344	1,132		concertats privats	i 44	-0,393	1,007	0,152	
FAC3_28a29	Se han asumido varianzas iguales	0,512	0,476	-0,597	89,000	0,552	-0,126	0,212	-0,547	0,294	FAC3_28a29	IES	47	-0,004	0,941	0,137
	No se han asumido varianzas iguales		-0,595	85,565	0,554	-0,126	0,213	-0,549	0,296		concertats privats	i 44	0,123	1,077	0,162	
FAC4_28a29	Se han asumido varianzas iguales	3,048	0,084	-2,013	89,000	0,047	-0,414	0,206	-0,823	-0,005	FAC4_28a29	IES	47	-0,208	1,065	0,155
	No se han asumido varianzas iguales		-2,026	87,688	0,046	-0,414	0,204	-0,820	-0,008		concertats privats	i 44	0,206	0,881	0,133	
FAC1_30a31	Se han asumido varianzas iguales	0,014	0,907	-0,480	84,000	0,632	-0,106	0,222	-0,547	0,334	FAC1_30a31	IES	50	-0,011	1,016	0,144
	No se han asumido varianzas iguales		-0,481	75,836	0,632	-0,106	0,221	-0,547	0,334		concertats privats	i 36	0,096	1,010	0,168	
FAC2_30a31	Se han asumido varianzas iguales	0,247	0,620	-1,956	84,000	0,054	-0,429	0,219	-0,864	0,007	FAC2_30a31	IES	50	-0,248	1,049	0,148
	No se han asumido varianzas iguales		-1,993	80,209	0,050	-0,429	0,215	-0,857	-0,001		concertats privats	i 36	0,180	0,934	0,156	
FAC3_30a31	Se han asumido varianzas iguales	0,306	0,581	-1,678	84,000	0,097	-0,359	0,214	-0,784	0,066	FAC3_30a31	IES	50	-0,224	1,034	0,146
	No se han asumido varianzas iguales		-1,719	81,113	0,089	-0,359	0,209	-0,774	0,057		concertats privats	i 36	0,135	0,894	0,149	
FAC4_30a31	Se han asumido varianzas iguales	2,234	0,139	4,211	84,000	0,000	0,857	0,204	0,452	1,262	FAC4_30a31	IES	50	0,321	0,851	0,120
	No se han asumido varianzas iguales		4,081	66,271	0,000	0,857	0,210	0,438	1,277		concertats privats	i 36	-0,537	1,033	0,172	
FAC1_32	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,976	0,669	96,000	0,505	0,134	0,201	-0,264	0,533	FAC1_32	IES	52	0,018	1,016	0,141
	No se han asumido varianzas iguales		0,671	95,483	0,504	0,134	0,200	-0,263	0,532		concertats privats	i 46	-0,117	0,966	0,142	

FAC1_33	Se han asumido varianzas iguales	0,164	0,687	-2,512	96,000	0,014	-0,496	0,197	-0,887	-0,104	FAC1_33	IES	53	-0,229	1,032	0,142
	No se han asumido varianzas iguales			-2,541	95,934	0,013	-0,496	0,195	-0,883	-0,108		concertats i privats	45	0,267	0,898	0,134
FAC1_35	Se han asumido varianzas iguales	3,540	0,063	-1,057	93,000	0,293	-0,211	0,199	-0,607	0,185	FAC1_35	IES	50	-0,102	1,077	0,152
	No se han asumido varianzas iguales			-1,071	91,159	0,287	-0,211	0,197	-0,602	0,180		concertats i privats	45	0,109	0,838	0,125
FAC2_35	Se han asumido varianzas iguales	0,136	0,713	-1,921	93,000	0,058	-0,393	0,204	-0,799	0,013	FAC2_35	IES	50	-0,129	1,058	0,150
	No se han asumido varianzas iguales			-1,936	92,889	0,056	-0,393	0,203	-0,796	0,010		concertats i privats	45	0,264	0,919	0,137
FAC3_35	Se han asumido varianzas iguales	0,498	0,482	-2,036	93,000	0,045	-0,417	0,205	-0,824	-0,010	FAC3_35	IES	50	-0,186	0,955	0,135
	No se han asumido varianzas iguales			-2,027	89,675	0,046	-0,417	0,206	-0,826	-0,008		concertats i privats	45	0,231	1,041	0,155
FAC4_35	Se han asumido varianzas iguales	0,880	0,351	-1,076	93,000	0,285	-0,219	0,203	-0,622	0,185	FAC4_35	IES	50	-0,076	1,046	0,148
	No se han asumido varianzas iguales			-1,083	92,965	0,282	-0,219	0,202	-0,620	0,182		concertats i privats	45	0,142	0,922	0,137
FAC1_36	Se han asumido varianzas iguales	0,292	0,590	-1,928	93,000	0,057	-0,396	0,206	-0,804	0,012	FAC1_36	IES	53	-0,180	0,971	0,133
	No se han asumido varianzas iguales			-1,916	85,825	0,059	-0,396	0,207	-0,807	0,015		concertats i privats	42	0,216	1,025	0,158
FAC2_36	Se han asumido varianzas iguales	0,923	0,339	-1,221	93,000	0,225	-0,251	0,205	-0,658	0,157	FAC2_36	IES	53	-0,147	1,057	0,145
	No se han asumido varianzas iguales			-1,243	92,362	0,217	-0,251	0,202	-0,651	0,150		concertats i privats	42	0,103	0,907	0,140
FAC3_36	Se han asumido varianzas iguales	8,819	0,004	-1,545	93,000	0,126	-0,324	0,210	-0,741	0,092	FAC3_36	IES	53	-0,161	1,159	0,159
	No se han asumido varianzas iguales			-1,611	91,356	0,111	-0,324	0,201	-0,724	0,075		concertats i privats	42	0,163	0,798	0,123
FAC4_36	Se han asumido varianzas iguales	0,115	0,736	2,564	93,000	0,012	0,515	0,201	0,116	0,914	FAC4_36	IES	53	0,245	0,994	0,137
	No se han asumido varianzas iguales			2,579	89,976	0,012	0,515	0,200	0,118	0,911		concertats i privats	42	-0,270	0,943	0,146
FAC5_36	Se han asumido varianzas iguales	1,023	0,315	1,425	93,000	0,158	0,296	0,208	-0,116	0,708	FAC5_36	IES	53	0,097	0,950	0,131
	No se han asumido varianzas iguales			1,405	82,775	0,164	0,296	0,210	-0,123	0,714		concertats i privats	42	-0,199	1,070	0,165
FAC1_37	Se han asumido varianzas iguales	0,072	0,789	1,862	47,000	0,069	0,521	0,280	-0,042	1,084	FAC1_37	IES	33	0,090	0,944	0,164
	No se han asumido varianzas iguales			1,924	32,433	0,063	0,521	0,271	-0,030	1,072		concertats i privats	16	-0,431	0,861	0,215
FAC2_37	Se han asumido varianzas iguales	1,107	0,298	0,974	47,000	0,335	0,286	0,293	-0,304	0,876	FAC2_37	IES	33	0,032	1,016	0,177

	No se han asumido varianzas iguales		1,042	35,502	0,305	0,286	0,274	-0,271	0,842		concertats privats	i 16	-0,254	0,839	0,210	
FAC3_37	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,971	0,454	47,000	0,652	0,154	0,340	-0,529	0,837	FAC3_37	IES	33	0,036	1,105	0,192
	No se han asumido varianzas iguales		0,449	29,038	0,657	0,154	0,343	-0,548	0,856			concertats privats	i 16	-0,119	1,137	0,284
FAC1_40	Se han asumido varianzas iguales	0,484	0,489	-0,319	80,000	0,751	-0,075	0,234	-0,541	0,391	FAC1_40	IES	42	-0,045	1,062	0,164
	No se han asumido varianzas iguales		-0,319	79,839	0,751	0,484	0,234	-0,541	0,391			concertats privats	i 40	0,030	1,058	0,167
FAC2_40	Se han asumido varianzas iguales	0,048	0,828	-3,675	80,000	0,000	-0,781	0,212	-1,203	-0,358	FAC2_40	IES	42	-0,384	0,916	0,141
	No se han asumido varianzas iguales		-3,667	78,390	0,000	-0,781	0,213	-1,205	-0,357			concertats privats	i 40	0,397	1,007	0,159
FAC1_41	Se han asumido varianzas iguales	2,074	0,153	-0,678	86,000	0,500	-0,145	0,214	-0,570	0,280	FAC1_41	IES	44	-0,075	1,084	0,163
	No se han asumido varianzas iguales		-0,678	83,565	0,500	-0,145	0,214	-0,570	0,280			concertats privats	i 44	0,069	0,913	0,138
FAC2_41	Se han asumido varianzas iguales	0,843	0,361	-2,324	86,000	0,023	-0,499	0,215	-0,925	-0,072	FAC2_41	IES	44	-0,221	1,076	0,162
	No se han asumido varianzas iguales		-2,324	84,284	0,023	-0,499	0,215	-0,925	-0,072			concertats privats	i 44	0,277	0,932	0,141
FAC3_41	Se han asumido varianzas iguales	2,115	0,149	-0,562	86,000	0,575	-0,119	0,212	-0,541	0,302	FAC3_41	IES	44	-0,056	0,873	0,132
	No se han asumido varianzas iguales		-0,562	81,704	0,575	-0,119	0,212	-0,541	0,303			concertats privats	i 44	0,063	1,102	0,166
FAC4_41	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,975	-0,657	86,000	0,513	-0,140	0,212	-0,562	0,283	FAC4_41	IES	44	0,015	0,939	0,142
	No se han asumido varianzas iguales		-0,657	84,952	0,513	-0,140	0,212	-0,562	0,283			concertats privats	i 44	0,154	1,050	0,158
FAC5_41	Se han asumido varianzas iguales	0,090	0,765	-1,470	86,000	0,145	-0,298	0,203	-0,700	0,105	FAC5_41	IES	44	-0,216	0,957	0,144
	No se han asumido varianzas iguales		-1,470	85,982	0,145	-0,298	0,203	-0,700	0,105			concertats privats	i 44	0,081	0,943	0,142
FAC6_41	Se han asumido varianzas iguales	1,601	0,209	1,020	86,000	0,310	0,207	0,203	-0,196	0,609	FAC6_41	IES	44	0,179	0,841	0,127
	No se han asumido varianzas iguales		1,020	82,120	0,311	0,207	0,203	-0,196	0,610			concertats privats	i 44	-0,027	1,049	0,158
FAC1_44	Se han asumido varianzas iguales	1,376	0,244	5,584	86,000	0,000	1,047	0,187	0,674	1,419	FAC1_44	IES	46	0,465	0,757	0,112
	No se han asumido varianzas iguales		5,516	76,392	0,000	1,047	0,190	0,669	1,425			concertats privats	i 42	-0,582	0,994	0,153
FAC2_44	Se han asumido varianzas iguales	5,224	0,025	2,755	86,000	0,007	0,575	0,209	0,160	0,990	FAC2_44	IES	46	0,297	0,813	0,120
	No se han asumido varianzas iguales		2,715	73,881	0,008	0,575	0,212	0,153	0,997			concertats privats	i 42	-0,278	1,131	0,174

FAC3_44	Se han asumido varianzas iguales	0,018	0,895	-2,713	86,000	0,008	-0,540	0,199	-0,935	-0,144	FAC3_44	IES	46	-0,246	0,915	0,135
	No se han asumido varianzas iguales			-2,709	84,587	0,008	-0,540	0,199	-0,936	-0,143		concertats i privats	42	0,294	0,950	0,147
FAC1_45	Se han asumido varianzas iguales	0,441	0,508	5,024	77,000	0,000	1,035	0,206	0,625	1,445	FAC1_45	IES	45	0,433	0,857	0,128
	No se han asumido varianzas iguales			4,938	66,194	0,000	1,035	0,210	0,617	1,454		concertats i privats	34	-0,602	0,969	0,166
FAC2_45	Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,978	-2,453	77,000	0,016	-0,572	0,233	-1,036	-0,108	FAC2_45	IES	45	-0,301	1,002	0,149
	No se han asumido varianzas iguales			-2,435	69,182	0,017	-0,572	0,235	-1,040	-0,103		concertats i privats	34	0,271	1,056	0,181
FAC3_45	Se han asumido varianzas iguales	0,002	0,968	-0,805	77,000	0,424	-0,185	0,230	-0,643	0,273	FAC3_45	IES	45	-0,068	0,982	0,146
	No se han asumido varianzas iguales			-0,797	68,604	0,428	-0,185	0,232	-0,648	0,278		concertats i privats	34	0,117	1,049	0,180
FAC1_48	Se han asumido varianzas iguales	0,180	0,673	-1,675	94,000	0,097	-0,341	0,203	-0,745	0,063	FAC1_48	IES	49	-0,151	0,995	0,142
	No se han asumido varianzas iguales			-1,675	93,810	0,097	-0,341	0,203	-0,745	0,063		concertats i privats	47	0,190	0,998	0,146
FAC2_48	Se han asumido varianzas iguales	1,810	0,182	0,145	94,000	0,885	0,030	0,204	-0,376	0,435	FAC2_48	IES	49	-0,008	1,087	0,155
	No se han asumido varianzas iguales			0,146	92,098	0,884	0,030	0,203	-0,374	0,434		concertats i privats	47	-0,038	0,901	0,131
FAC3_48	Se han asumido varianzas iguales	0,604	0,439	3,568	94,000	0,001	0,675	0,189	0,299	1,050	FAC3_48	IES	49	0,347	0,867	0,124
	No se han asumido varianzas iguales			3,558	91,424	0,001	0,675	0,190	0,298	1,051		concertats i privats	47	-0,327	0,984	0,144
FAC1_52	Se han asumido varianzas iguales	0,183	0,670	-2,338	101,000	0,021	-0,454	0,194	-0,838	-0,069	FAC1_52	IES	55	-0,213	1,002	0,135
	No se han asumido varianzas iguales			-2,345	100,120	0,021	-0,454	0,193	-0,837	-0,070		concertats i privats	48	0,241	0,959	0,138
FAC1_53	Se han asumido varianzas iguales	2,403	0,124	-2,428	100,000	0,017	-0,466	0,192	-0,847	-0,085	FAC1_53	IES	54	-0,244	1,046	0,142
	No se han asumido varianzas iguales			-2,455	99,582	0,016	-0,466	0,190	-0,843	-0,089		concertats i privats	48	0,222	0,870	0,126
FAC1_54	Se han asumido varianzas iguales	2,645	0,107	-0,168	89,000	0,867	-0,035	0,209	-0,450	0,380	FAC1_54	IES	53	-0,062	0,855	0,117
	No se han asumido varianzas iguales			-0,160	65,392	0,873	-0,035	0,219	-0,472	0,402		concertats i privats	38	-0,027	1,138	0,185
FAC2_54	Se han asumido varianzas iguales	0,375	0,542	-3,075	89,000	0,003	-0,633	0,206	-1,041	-0,224	FAC2_54	IES	53	-0,267	0,904	0,124
	No se han asumido varianzas iguales			-2,999	72,223	0,004	-0,633	0,211	-1,053	-0,212		concertats i privats	38	0,365	1,051	0,170
FAC1_55	Se han asumido varianzas iguales	0,087	0,769	-2,469	94,000	0,015	-0,505	0,205	-0,911	-0,099	FAC1_55	IES	54	-0,241	0,968	0,132

	No se han asumido varianzas iguales				-2,450	85,570	0,016	-0,505	0,206	-0,915	-0,095		concertats privats	i 42	0,264	1,028	0,159
FAC2_55	Se han asumido varianzas iguales		1,475	0,228	4,120	94,000	0,000	0,772	0,187	0,400	1,144	FAC2_55	IES	54	0,341	0,839	0,114
	No se han asumido varianzas iguales				4,033	79,950	0,000	0,772	0,191	0,391	1,153		concertats privats	i 42	-0,432	0,996	0,154

Prueba de Kruskal-Wallis – estudis universitaris -

	Rangos										Estadísticos de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio							
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre		Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
mivell coordinació intern	24	46	8	22	100	55,33	48,63	42,88	51,91		1,920	3	0,589
delimitació responsabilitats	24	46	8	22	100	42,35	52,35	38,19	60,00		8,351	3	0,039
feina conjunta	24	46	8	22	100	44,17	55,24	56,63	45,27		4,056	3	0,256
relacions membres-clima-	24	46	8	22	100	54,48	50,21	45,94	48,43		0,922	3	0,820
nombre components	24	47	8	24	103	58,06	47,67	36,69	59,52		6,023	3	0,110
estabilitat membres	24	46	8	24	102	47,19	52,46	52,50	53,65		0,771	3	0,856
perfil professional	24	46	8	24	102	52,58	50,14	64,69	48,63		2,579	3	0,461
disponibilitat recursos i materials	24	46	8	24	102	47,38	56,26	51,50	46,50		2,771	3	0,428
suport de la direcció	24	47	8	24	103	52,02	49,51	55,19	55,79		0,911	3	0,823
horari orientador	24	46	8	24	102	44,48	55,65	47,25	51,98		2,641	3	0,450
funcio_DO1	24	45	9	22	100	46,17	56,20	42,50	46,84		3,544	3	0,315
valorafuncio_DO1	21	41	7	18	87	43,88	47,51	24,79	43,61		5,737	3	0,125
funcio_DO2	24	46	9	24	103	49,75	55,16	34,83	54,63		4,091	3	0,252
valora_funcio_DO2	24	41	7	21	93	39,50	47,95	39,00	56,38		6,170	3	0,104
funcio_DO3	24	47	9	24	104	53,23	51,53	51,44	54,06		0,160	3	0,984
valora_funcio_DO3	24	45	9	24	102	55,69	50,73	37,67	53,94		3,791	3	0,285
funcio_DO4	24	46	9	24	103	54,04	53,38	48,22	48,73		0,709	3	0,871
valora_funcio_DO4	24	46	8	23	101	49,04	46,26	58,25	60,00		4,789	3	0,188
funcio_DO5	24	46	9	24	103	57,52	45,02	75,67	50,98		10,245	3	0,017
valora_funcio_DO5	24	44	9	23	100	55,29	48,56	62,72	44,43		3,997	3	0,262
funcio_DO6	24	47	9	24	104	51,42	50,73	48,28	58,63		1,563	3	0,668
valora_funcio_DO6	24	45	9	24	102	50,38	45,43	57,83	61,63		6,102	3	0,107

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
funcio_DO7	22	37	6	19	84	35,80	48,15	45,00	38,47	4,487	3	0,213
valora_funcio_DO7	17	33	3	14	67	28,29	35,53	28,50	38,50	3,186	3	0,364
funcio_DO8	24	45	8	24	101	48,92	53,02	46,25	50,88	0,594	3	0,898
valora_funcio_DO8	23	45	8	23	99	47,00	49,38	55,38	52,35	0,839	3	0,840
funcio_DO9	24	47	8	24	103	53,35	51,33	57,88	50,00	0,590	3	0,899
valora_funcio_DO9	24	46	8	24	102	52,42	45,99	57,75	59,06	5,096	3	0,165
funcio_DO10	23	44	7	23	97	52,13	45,65	64,50	47,57	3,346	3	0,341
valora_funcio_DO10	22	41	7	21	91	47,80	39,95	57,57	52,07	5,781	3	0,123
funcio_DO11	24	47	8	23	102	46,19	52,88	58,56	51,76	1,536	3	0,674
valora_funcio_DO11	24	47	8	23	102	45,98	51,33	63,81	53,33	3,208	3	0,361
funcio_DO12	24	45	8	23	100	56,35	50,07	55,88	43,37	2,954	3	0,399
valora_funcio_DO12	24	42	8	22	96	48,75	47,96	50,81	48,41	0,103	3	0,992
funcio_DO13	22	45	8	23	98	47,57	53,58	62,75	38,76	6,954	3	0,073
valora_funcio_DO13	21	44	8	22	95	44,31	51,98	49,06	43,18	2,650	3	0,449
funcio_orientador1	24	44	6	23	97	45,52	49,30	52,42	51,17	0,679	3	0,878
funcio_orientador2	24	47	7	22	100	63,42	48,90	41,71	42,61	7,689	3	0,053
funcio_orientador3	24	47	9	24	104	40,48	59,19	49,50	52,54	7,097	3	0,069
funcio_orientador4	24	45	8	24	101	56,52	51,41	41,00	48,04	2,281	3	0,516
funcio_orientador5	24	47	9	24	104	51,52	54,84	55,33	47,83	1,098	3	0,778
funcio_orientador6	23	44	8	24	99	36,83	58,07	51,88	47,21	9,338	3	0,025
funcio_orientador7	24	47	9	24	104	48,58	52,12	64,28	52,75	2,126	3	0,547
funcio_orientador8	24	47	9	24	104	52,27	52,81	56,72	50,54	0,339	3	0,953
funcio_orientador9	24	46	9	24	103	52,75	49,55	64,94	51,08	2,227	3	0,527
funcio_orientador10	24	45	7	23	99	47,79	52,24	49,43	48,09	0,567	3	0,904
funcio_orientador11	24	47	9	23	103	54,54	50,68	58,22	49,61	0,967	3	0,809
funcio_orientador12	23	46	9	23	101	54,04	53,16	56,11	41,63	3,598	3	0,308
funcio_àmbit1	17	30	3	16	66	33,76	32,07	38,83	34,91	0,610	3	0,894
funcio_àmbit2	16	29	5	16	66	32,06	35,28	42,30	28,97	2,451	3	0,484
funcio_àmbit3	17	30	5	16	68	29,06	40,62	35,30	28,56	6,039	3	0,110
funcio_àmbit4	16	30	5	16	67	29,72	37,50	41,20	29,47	3,530	3	0,317
funcio_àmbit5	16	30	5	16	67	30,53	36,85	34,90	31,84	1,453	3	0,693

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
funcio_àmbit6	17	29	3	14	63	29,06	34,84	38,83	28,21	2,337	3	0,505
funcio_àmbit7	17	27	4	15	63	29,29	33,59	41,00	29,80	1,868	3	0,600
funcio_àmbit8	16	30	5	15	66	32,75	32,97	36,40	34,40	0,206	3	0,977
funcio_suports1	23	44	9	22	98	53,57	45,99	46,00	53,70	2,262	3	0,520
funcio_suports2	23	44	8	23	98	52,61	48,02	50,44	48,89	0,464	3	0,927
funcio_suports3	23	43	8	22	96	51,76	44,86	56,25	49,39	1,862	3	0,602
funcio_suports4	23	44	9	23	99	54,37	42,83	55,94	57,02	5,920	3	0,116
funcio_suports5	23	43	9	22	97	48,96	45,65	60,00	51,09	2,433	3	0,488
funcio_suports6	23	43	9	22	97	50,30	46,94	58,61	47,73	1,583	3	0,663
funcio_suports7	23	42	8	23	96	52,70	43,19	45,69	54,98	3,751	3	0,290
funcio_suports8	22	42	9	22	95	46,73	46,44	32,28	58,68	6,894	3	0,075
funcio_tutors1	24	46	8	24	102	48,23	53,86	50,94	50,44	0,681	3	0,878
funcio_tutors2	24	47	9	24	104	51,13	54,30	51,89	50,58	0,370	3	0,946
funcio_tutors3	24	46	9	24	103	52,13	55,86	38,33	49,60	3,282	3	0,350
funcio_tutors4	24	46	9	24	103	51,31	52,41	50,56	52,44	0,055	3	0,997
funcio_tutors5	24	47	9	24	104	52,81	55,03	44,78	50,13	1,208	3	0,751
funcio_tutors6	24	47	9	24	104	45,35	56,56	50,00	52,63	2,537	3	0,469
programa1	24	47	9	24	104	50,94	51,66	66,72	50,38	2,409	3	0,492
valora_programa1	24	47	9	24	104	47,75	54,38	49,33	54,75	1,320	3	0,724
programa2	24	47	9	24	104	43,79	53,00	66,00	55,17	4,549	3	0,208
valora_programa2	24	45	9	24	102	45,63	52,19	43,72	59,00	4,296	3	0,231
programa3	24	45	9	24	102	47,56	48,56	51,89	60,81	3,937	3	0,268
valora_programa3	23	44	9	24	100	53,54	47,95	55,67	50,31	1,150	3	0,765
programa4	24	46	9	24	103	50,71	50,21	58,33	54,35	0,890	3	0,828
valora_programa4	23	45	9	24	101	52,09	51,04	48,83	50,69	0,098	3	0,992
programa5	24	41	5	20	90	44,96	42,61	39,30	53,63	3,032	3	0,387
valora_programa5	22	39	4	19	84	39,89	41,36	37,25	48,97	2,192	3	0,533
programa6	24	46	8	24	102	53,54	51,07	48,81	51,19	0,214	3	0,975
valora_programa6	24	45	7	23	99	49,06	53,36	49,00	44,72	1,911	3	0,591
programa7	14	22	3	17	56	26,00	35,32	9,17	25,15	9,583	3	0,022
valora_programa7	12	21	1	12	46	19,92	25,76	3,00	24,83	4,449	3	0,217

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
programa8	20	31	5	16	72	36,75	39,52	23,90	34,28	2,879	3	0,411
valora_programa8	17	30	3	14	64	33,82	31,72	38,33	31,32	0,635	3	0,888
programa9	19	31	4	16	70	34,11	40,73	20,00	30,91	5,529	3	0,137
valora_programa9	12	27	2	12	53	25,54	28,06	21,00	27,08	0,600	3	0,897
programa10	23	39	4	20	86	37,67	44,86	56,63	44,93	2,694	3	0,441
valora_programa10	19	37	4	17	77	41,45	35,74	53,63	39,91	3,279	3	0,351
programa11	22	42	8	23	95	41,66	52,08	59,13	42,74	4,539	3	0,209
valora_programa11	20	40	8	22	90	44,95	45,70	57,19	41,39	2,511	3	0,473
programa12	21	36	7	18	82	41,29	41,04	49,86	39,42	1,078	3	0,782
valora_programa12	15	34	7	13	69	36,37	35,44	29,36	35,31	0,728	3	0,867
programa13	21	38	6	16	81	37,45	44,78	53,83	31,88	5,990	3	0,112
valora_programa13	14	35	6	11	66	29,71	34,81	34,25	33,73	0,822	3	0,844
programa14	23	38	7	21	89	37,04	45,53	59,14	48,05	4,874	3	0,181
valora_programa14	19	35	7	17	78	32,61	39,34	44,36	45,53	3,704	3	0,295
programa15	23	44	8	23	98	49,76	48,23	52,63	50,59	0,237	3	0,971
valora_programa15	22	41	7	20	90	40,68	45,50	45,21	50,90	1,984	3	0,576
programa16	23	39	7	19	88	42,80	44,42	51,71	44,05	0,718	3	0,869
valora_programa16	20	37	7	18	82	38,30	40,88	45,50	44,78	1,092	3	0,779
programa17	22	39	5	21	87	48,80	45,18	62,10	32,48	8,312	3	0,040
valora_programa17	20	31	4	14	69	37,35	35,79	37,25	29,25	1,724	3	0,632
programa18	24	46	9	23	102	53,31	50,12	58,17	49,76	0,859	3	0,835
valora_programa18	24	47	9	23	103	54,69	49,36	55,67	53,15	0,964	3	0,810
programa19	23	47	8	24	102	51,09	49,47	69,63	49,83	3,810	3	0,283
valora_programa19	23	46	8	22	99	51,13	48,76	54,75	49,68	0,512	3	0,916
actuació1_PAT	24	46	9	24	103	59,42	51,80	50,78	45,42	2,900	3	0,407
actuació2_PAT	24	47	9	24	104	60,23	51,22	44,17	50,40	2,716	3	0,438
actuació3_PAT	24	46	9	24	103	52,71	48,04	60,56	55,67	2,050	3	0,562
actuació4_PAT	24	46	9	24	103	60,65	50,55	64,44	41,46	7,499	3	0,058
actuació5_PAT	24	47	9	24	104	51,00	56,90	46,61	47,58	2,311	3	0,510
actuació6_PAT	24	47	9	24	104	55,02	51,94	60,28	48,17	1,535	3	0,674
actuació7_PAT	24	46	9	24	103	47,96	54,18	62,72	47,83	2,577	3	0,462

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
actuació8_PAT	24	46	9	24	103	47,71	53,87	65,78	47,54	3,449	3	0,327
actuació9_PAT	24	46	9	24	103	53,90	52,05	57,44	47,96	0,913	3	0,822
actuació10_PAT	24	46	9	24	103	46,65	55,38	70,94	43,77	7,402	3	0,060
actuació11_PAT	24	45	9	24	102	58,17	46,96	56,72	51,40	2,705	3	0,439
actuació1_POAP	23	45	9	24	101	54,87	51,64	53,33	45,21	1,545	3	0,672
actuació2_POAP	24	47	9	24	104	48,08	51,13	62,83	55,73	2,263	3	0,520
actuació3_POAP	24	47	9	24	104	51,38	52,31	57,39	52,17	0,309	3	0,958
actuació4_POAP	24	44	8	23	99	48,29	47,75	59,50	52,78	1,752	3	0,625
actuació5_POAP	24	47	9	24	104	52,27	52,52	62,83	48,81	1,736	3	0,629
actuació6_POAP	24	46	9	24	103	56,15	49,76	60,00	49,15	1,799	3	0,615
actuació7_POAP	24	47	9	24	104	55,65	54,69	60,50	42,06	4,745	3	0,191
actuació8_POAP	24	47	9	24	104	55,77	50,16	60,89	50,67	1,671	3	0,643
actuació9_POAP	23	44	9	24	100	56,33	51,68	51,00	42,56	3,185	3	0,364
actuació10_POAP	23	46	9	24	102	51,61	54,21	55,11	44,85	1,880	3	0,598
actuació11_POAP	24	46	9	23	102	54,33	49,70	58,11	49,57	1,009	3	0,799
actuació1_SUPORT PROCÉS E-A	24	44	8	23	99	51,04	50,74	47,06	48,52	0,232	3	0,972
actuació2_SUPORT PROCÉS E-A	24	46	8	23	101	45,35	49,92	53,13	58,30	2,653	3	0,448
actuació3_SUPORT PROCÉS E-A	24	46	8	24	102	46,46	53,33	47,75	54,29	1,529	3	0,676
actuació4_SUPORT PROCÉS E-A	24	47	9	24	104	49,08	55,10	49,50	51,96	0,859	3	0,835
actuació5_SUPORT PROCÉS E-A	24	47	9	24	104	53,38	51,71	59,22	50,65	0,662	3	0,882
actuació6_SUPORT PROCÉS E-A	24	46	9	24	103	56,42	49,35	50,00	53,42	1,092	3	0,779
actuació1_AT. DIVERSITAT I NEE	24	44	6	21	95	51,44	49,25	37,50	44,45	1,803	3	0,614
actuació2_AT. DIVERSITAT I NEE	24	45	8	24	101	52,27	48,52	57,44	52,23	0,895	3	0,827
actuació3_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	24	103	54,54	49,08	56,50	53,38	0,985	3	0,805
actuació4_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	24	103	47,71	52,82	54,44	53,81	0,767	3	0,857
actuació5_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	23	102	55,60	49,85	46,72	52,39	0,925	3	0,819
actuació6_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	23	102	52,04	48,17	56,83	55,50	1,511	3	0,680
actuació7_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	8	22	100	50,56	46,90	52,25	57,32	2,212	3	0,530
actuació8_AT. DIVERSITAT I NEE	24	45	9	22	100	61,02	42,64	57,06	52,41	7,791	3	0,051
actuació9_AT. DIVERSITAT I NEE	24	45	9	24	102	46,65	50,53	55,89	56,52	1,971	3	0,579
actuació10_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	24	103	50,81	52,28	58,83	50,08	0,673	3	0,880

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
actuació11_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	9	24	103	57,33	51,43	58,50	45,31	2,643	3	0,450
actuació12_AT. DIVERSITAT I NEE	24	46	8	24	102	54,31	50,03	74,94	43,69	8,125	3	0,043
actuació13_AT. DIVERSITAT I NEE	23	43	6	23	95	44,04	49,49	54,00	47,61	0,935	3	0,817
actuació14_AT. DIVERSITAT I NEE	24	45	9	23	101	50,35	49,26	59,67	51,70	1,062	3	0,786
actuació1_INVESTIGA	23	47	7	24	101	50,52	50,71	48,57	52,73	0,157	3	0,984
actuació2_INVESTIGA	24	47	7	24	102	45,63	51,95	48,50	57,38	2,252	3	0,522
actuació3_INVESTIGA	24	47	9	23	103	56,88	47,34	67,06	50,54	4,477	3	0,214
actuació4_INVESTIGA	24	47	7	23	101	56,46	50,85	54,93	44,41	2,273	3	0,518
actuació5_INVESTIGA	24	47	7	23	101	56,44	45,79	50,50	56,13	3,268	3	0,352
actuació6_INVESTIGA	24	47	8	23	102	56,19	47,43	67,63	49,33	4,334	3	0,228
actuació7_INVESTIGA	24	47	9	24	104	64,46	47,01	63,44	47,19	7,674	3	0,053
actuació1_O.FAMILIES	24	47	7	24	102	48,50	54,41	47,50	49,96	0,961	3	0,811
actuació2_O.FAMILIES	24	47	8	24	103	45,77	51,43	49,31	60,25	3,184	3	0,364
actuació3_O.FAMILIES	24	47	9	23	103	44,58	53,06	53,22	57,09	2,375	3	0,498
actuació4_O.FAMILIES	23	47	9	24	103	54,33	51,65	46,22	52,63	0,584	3	0,900
actuació5_O.FAMILIES	24	47	7	24	102	51,31	54,86	47,57	46,25	1,587	3	0,662
actuació6_O.FAMILIES	23	46	7	24	100	48,33	52,21	61,79	46,02	2,142	3	0,543
formes_interv1	22	45	9	24	100	48,00	51,53	39,22	55,08	2,526	3	0,471
desig_formes1	23	46	9	24	102	46,93	53,70	51,50	51,67	0,901	3	0,825
formes_interv2	23	47	9	24	103	58,30	48,74	50,00	53,08	1,820	3	0,611
desig_formes2	23	47	9	24	103	58,24	49,28	45,06	53,96	2,226	3	0,527
formes_interv3	24	47	9	24	104	55,65	55,16	47,89	45,88	2,272	3	0,518
desig_formes3	23	47	9	24	103	50,91	54,02	54,78	48,04	0,846	3	0,839
formes_interv4	24	47	9	24	104	59,85	54,62	45,72	43,54	5,180	3	0,159
desig_formes4	24	47	9	24	104	59,46	52,16	46,94	48,29	2,311	3	0,510
formes_interv5	24	47	9	24	104	51,94	55,21	51,11	48,27	0,946	3	0,814
desig_formes5	24	47	9	24	104	46,13	53,71	62,50	52,75	2,613	3	0,455
formes_interv6	24	47	8	24	103	52,50	52,28	49,19	51,90	0,089	3	0,993
desig_formes6	23	46	8	24	101	51,41	52,91	48,75	47,69	0,644	3	0,886
formes_interv7	23	47	8	24	102	45,89	55,46	55,25	47,88	2,417	3	0,490
desig_formes7	24	46	8	24	102	55,50	49,35	51,38	51,67	0,840	3	0,840

	Rangos									Estadísticos de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
àmbits_interv1	24	46	9	24	103	53,25	48,34	52,06	57,75	1,923	3	0,589
desig_àmbits1	24	47	9	24	104	50,90	49,28	66,33	55,23	3,076	3	0,380
àmbits_interv2	24	47	9	24	104	58,71	53,15	51,56	45,38	2,673	3	0,445
desig_àmbits2	24	47	9	24	104	51,13	54,76	60,39	46,50	2,402	3	0,493
àmbits_interv3	24	45	7	24	100	52,00	48,94	51,43	51,65	0,264	3	0,967
desig_àmbits3	24	43	7	24	98	51,54	49,30	47,86	48,29	0,232	3	0,972
àmbits_interv4	24	47	9	24	104	49,98	50,51	54,50	58,17	1,439	3	0,696
desig_àmbits4	24	47	9	24	104	53,13	56,79	44,39	46,52	2,989	3	0,393
àmbits_interv5	24	47	9	23	103	47,92	53,07	50,00	54,85	0,815	3	0,846
desig_àmbits5	24	47	9	23	103	48,29	58,60	38,67	47,61	5,656	3	0,130
àmbits_interv6	24	45	9	24	102	51,96	48,94	69,61	49,04	4,335	3	0,227
desig_àmbits6	24	45	9	24	102	54,15	47,74	64,78	50,92	3,306	3	0,347
àmbits_interv7	24	46	9	24	103	58,08	47,96	56,89	51,83	2,253	3	0,522
desig_àmbits7	24	46	9	24	103	57,73	49,78	57,11	48,60	1,963	3	0,580
satisfacció_ED	24	47	9	24	104	51,75	52,90	31,78	60,23	6,365	3	0,095
satisfacció_CCP	21	41	9	20	91	42,60	46,84	34,06	53,23	4,089	3	0,252
satisfacció_DD	23	44	7	22	96	44,96	47,86	38,29	56,73	3,596	3	0,308
satisfacció_tutors	24	47	9	24	104	52,25	49,27	36,83	64,96	9,106	3	0,028
satisfacció_equips docents	24	46	7	23	100	50,31	48,01	32,93	61,02	6,941	3	0,074
satisfacció_FOI	11	26	3	12	52	27,14	25,04	14,67	32,04	3,933	3	0,269
satisfacció_famílies	24	46	9	24	103	43,67	56,97	52,00	50,81	3,630	3	0,304
dificultat-coordinació_ED	21	41	8	16	86	47,45	41,78	36,94	46,00	1,482	3	0,686
dificultat-coordinació_CCP	21	44	8	21	94	52,90	47,25	43,56	44,12	1,346	3	0,718
dificultat-coordinació_DD	24	44	8	22	98	47,98	49,98	57,06	47,45	0,780	3	0,854
dificultat-coordinació_tutors	20	40	6	17	83	51,38	40,04	37,08	37,32	4,355	3	0,226
dificultat-coordinació_equips docents	24	44	6	19	93	43,60	50,16	53,92	41,79	2,250	3	0,522
dificultat-coordinació_FOI	18	38	7	16	79	38,00	38,63	44,50	43,53	1,524	3	0,677
dificultat-coordinació_famílies	21	40	7	18	86	37,07	43,49	55,21	46,47	3,291	3	0,349
millors estudis per orientació	24	47	9	23	103	47,31	50,59	53,33	59,26	2,532	3	0,470
grau de formació 1	22	47	9	22	100	42,14	51,96	62,72	50,75	3,842	3	0,279
necessitat formació 1	23	44	9	21	97	54,76	44,43	54,56	49,88	2,766	3	0,429

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
grau de formació 2	24	47	8	22	101	47,50	52,23	50,75	52,27	0,508	3	0,917
necessitat formació 2	24	44	9	22	99	57,00	44,60	56,00	50,70	3,812	3	0,282
grau de formació 3	24	47	9	22	102	49,69	45,29	64,67	61,36	6,938	3	0,074
necessitat formació 3	24	46	9	19	98	46,17	47,98	57,72	53,50	1,789	3	0,617
grau de formació 4	24	46	9	20	99	53,00	43,76	53,67	59,10	4,961	3	0,175
necessitat formació 4	24	46	9	19	98	51,27	46,40	55,89	51,74	1,342	3	0,719
grau de formació 5	23	47	9	22	101	50,83	43,71	61,89	62,30	7,937	3	0,047
necessitat formació 5	23	47	9	20	99	54,72	45,93	51,89	53,30	2,137	3	0,545
grau de formació 6	24	46	9	22	101	44,13	47,55	74,22	56,20	9,024	3	0,029
necessitat formació 6	24	46	9	21	100	59,17	45,27	54,44	50,36	4,136	3	0,247
grau de formació 7	24	47	9	22	102	45,54	56,50	54,72	46,00	3,454	3	0,327
necessitat formació 7	24	45	9	22	100	56,58	44,57	53,94	54,59	3,805	3	0,283
grau de formació 8	24	47	9	22	102	48,96	45,30	69,50	60,16	7,997	3	0,046
necessitat formació 8	24	44	9	22	99	49,48	51,58	47,94	48,25	0,291	3	0,962
grau de formació 9	23	47	9	22	101	46,09	49,45	63,89	54,18	2,995	3	0,392
necessitat formació 9	23	45	9	22	99	51,15	50,76	46,61	48,64	0,261	3	0,967
grau de formació 10	24	47	9	22	102	45,21	48,46	62,78	60,25	5,250	3	0,154
necessitat formació 10	24	45	8	21	98	53,58	46,77	45,81	52,10	1,360	3	0,715
grau de formació 11	24	47	9	22	102	45,60	52,16	52,94	55,93	1,642	3	0,650
necessitat formació 11	24	46	9	22	101	51,81	48,67	37,89	60,34	4,786	3	0,188
grau de formació 12	24	47	9	22	102	50,25	52,41	56,33	48,93	0,540	3	0,910
necessitat formació 12	24	47	9	22	102	48,71	47,38	51,00	63,55	5,377	3	0,146
grau de formació 13	24	46	8	22	100	44,85	50,80	58,31	53,18	1,893	3	0,595
necessitat formació 13	23	46	8	22	99	44,78	47,96	49,25	60,00	4,166	3	0,244
grau de formació 14	24	47	8	22	101	47,81	51,63	55,75	51,41	0,568	3	0,904
necessitat formació 14	24	45	8	22	99	46,63	50,31	50,56	52,84	0,679	3	0,878
grau de formació 15	24	47	9	22	102	52,31	50,76	39,39	57,16	2,531	3	0,470
necessitat formació 15	24	46	9	21	100	40,46	52,09	60,61	54,17	5,108	3	0,164
grau de formació 16	24	46	9	22	101	40,77	51,98	55,72	58,18	4,873	3	0,181
necessitat formació 16	24	45	9	21	99	54,96	50,27	45,50	45,69	1,535	3	0,674
F.I_compet1	24	47	9	22	102	52,85	46,04	65,17	56,09	4,499	3	0,212

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
F.P_compet1	24	46	9	22	101	52,92	54,11	30,72	50,70	5,984	3	0,112
F.I_compet2	24	47	9	22	102	63,83	43,95	39,94	58,91	10,801	3	0,013
F.P_compet2	24	45	9	22	100	48,81	56,57	40,50	44,02	4,666	3	0,198
F.I_compet3	24	47	9	22	102	55,40	44,91	57,56	58,84	4,864	3	0,182
F.P_compet3	24	46	9	22	101	53,27	52,77	52,50	44,20	1,652	3	0,648
F.I_compet4	24	47	9	22	102	48,90	45,81	52,28	66,18	8,296	3	0,040
F.P_compet4	24	44	9	22	99	48,48	55,14	40,56	45,25	3,485	3	0,323
F.I_compet5	24	46	9	22	101	37,96	54,73	48,72	58,36	8,186	3	0,042
F.P_compet5	24	45	9	22	100	46,10	56,74	32,00	50,09	6,934	3	0,074
F.I_compet6	24	46	9	22	101	38,08	56,77	63,50	47,91	9,448	3	0,024
F.P_compet6	24	45	9	22	100	46,42	55,31	40,56	49,18	3,096	3	0,377
F.I_compet7	24	47	9	22	102	49,94	49,51	71,89	49,11	5,113	3	0,164
F.P_compet7	24	44	9	22	99	53,29	53,00	36,33	46,00	3,609	3	0,307
F.I_compet8	24	46	9	21	100	40,90	54,77	57,50	49,12	4,652	3	0,199
F.P_compe8	24	44	8	21	97	52,50	50,24	29,50	49,83	4,750	3	0,191
F.I_compet9	24	47	9	22	102	40,56	56,32	56,89	50,93	5,302	3	0,151
F.P_compet9	24	44	9	22	99	52,04	51,39	29,00	53,59	6,017	3	0,111
F.I_compet10	24	47	9	22	102	52,54	48,18	50,83	57,73	1,784	3	0,618
F.P_compet10	24	46	9	22	101	45,42	52,52	53,06	53,07	1,260	3	0,739
F.I_compet11	24	47	9	22	102	44,21	48,22	58,78	63,48	6,747	3	0,080
F.P_compet11	24	46	9	21	100	48,56	52,08	52,11	48,57	0,406	3	0,939
F.I_compet12	24	47	9	22	102	47,85	50,85	54,06	55,82	1,000	3	0,801
F.P_compet12	24	46	9	21	100	52,90	50,30	37,67	53,69	2,375	3	0,498
F.I_compet13	24	46	9	21	100	42,67	56,57	62,28	41,12	7,933	3	0,047
F.P_compet13	23	45	9	21	98	52,48	56,27	37,50	36,88	9,292	3	0,026
F.I_compet14	24	47	9	22	102	46,79	55,53	63,22	43,23	4,984	3	0,173
F.P_compet14	23	45	9	22	99	51,96	54,38	40,50	42,89	3,775	3	0,287
F.I_compet15	24	47	9	22	102	43,83	55,33	63,44	46,80	4,905	3	0,179
F.P_compet15	24	45	9	22	100	50,96	54,66	39,78	45,89	2,953	3	0,399
F.I_compet16	24	47	9	22	102	42,75	55,86	63,61	46,77	5,721	3	0,126
F.P_compet16	24	45	9	22	100	54,33	52,01	36,17	49,09	3,076	3	0,380

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
F.I_compet17	23	47	9	22	101	44,70	50,53	75,39	48,61	8,240	3	0,041
F.P_compet17	24	45	9	22	100	51,08	54,72	32,17	48,73	5,169	3	0,160
F.I_compet18	24	47	9	22	102	44,92	50,35	75,89	51,16	8,287	3	0,040
F.P_compet18	24	45	9	22	100	49,25	53,89	32,67	52,23	4,749	3	0,191
F.I_compet19	24	47	9	21	101	43,38	53,46	63,67	48,79	4,197	3	0,241
F.P_compet19	24	45	9	22	100	46,73	54,60	37,94	51,36	3,260	3	0,353
F.I_compet20	24	46	9	21	100	50,42	48,73	58,50	51,05	0,947	3	0,814
F.P_compet20	24	45	9	21	99	60,88	47,97	37,39	47,33	6,186	3	0,103
nombre_cursos	22	44	9	21	96	47,45	48,65	60,33	44,21	2,231	3	0,526
valoració_cursos	23	44	8	21	96	46,80	46,98	54,31	51,33	1,002	3	0,801
nombre_seminaris	21	37	7	19	84	51,64	37,70	43,29	41,45	4,966	3	0,174
valoració_seminaris	21	37	7	19	84	37,64	44,50	48,93	41,61	1,904	3	0,593
nombre_congressos	9	19	4	13	45	25,00	23,61	21,75	21,12	0,795	3	0,851
valoració_congressos	10	20	5	13	48	23,85	24,05	27,90	24,38	0,389	3	0,943
nombre_formació-centres	17	16	5	10	48	24,15	25,13	34,00	19,35	4,519	3	0,211
valoració_formació-centres	16	16	5	11	48	22,09	25,50	30,90	23,64	1,957	3	0,581
nombre_lectures	21	39	6	23	89	44,57	46,73	43,00	42,98	0,361	3	0,948
valoració_lectures	20	37	5	22	84	43,35	39,99	39,50	46,64	1,699	3	0,637
nombre_recercques	4	7		8	19	9,88	11,50		8,75	0,963	2	0,618
valoració_recercques	4	7	1	8	20	12,75	12,50	1,00	8,81	5,194	3	0,158
nombre_publicacions	5	9	2	6	22	14,90	7,39	16,50	13,17	6,853	3	0,077
valoració_publicacions	5	8	2	6	21	11,00	11,25	12,00	10,33	0,172	3	0,982
nombre_altres	2	6		3	11	6,00	6,00		6,00	0,000	2	1,000
valoració_altres	2	5		3	10	6,75	3,80		7,50	4,225	2	0,121
problemesDO_1	23	46	9	24	102	48,93	55,76	65,50	40,54	6,805	3	0,078
problemesDO_2	24	47	9	24	104	43,94	58,87	55,06	47,63	5,182	3	0,159
problemesDO_3	24	46	9	24	103	54,46	47,84	55,44	56,23	1,804	3	0,614
problemesDO_4	24	44	8	23	99	54,73	47,40	52,94	49,02	1,174	3	0,759
problemesDO_5	24	47	9	23	103	52,13	54,46	51,39	47,09	1,086	3	0,781
problemesDO_6	22	46	8	23	99	59,59	52,87	36,06	39,93	8,235	3	0,041
problemesDO_7	22	46	8	23	99	49,20	51,54	37,63	51,98	1,874	3	0,599

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
problemesDO_8	23	45	9	23	100	55,24	51,50	35,89	49,52	3,192	3	0,363
actuacions_milloraDO_1	23	43	8	23	97	44,26	55,26	56,25	39,52	6,408	3	0,093
actuacions_milloraDO_2	24	47	9	24	104	44,48	58,59	48,83	49,98	4,381	3	0,223
actuacions_milloraDO_3	24	46	9	24	103	53,19	53,78	48,67	48,65	0,687	3	0,876
actuacions_milloraDO_4	23	47	8	24	102	51,59	53,66	47,44	48,54	0,745	3	0,862
actuacions_milloraDO_5	24	45	9	24	102	55,31	50,59	52,28	49,10	0,684	3	0,877
actuacions_milloraDO_6	24	46	7	23	100	51,94	51,17	59,14	45,02	1,656	3	0,647
actuacions_milloraDO_7	24	46	9	24	103	51,44	58,49	45,89	42,42	5,637	3	0,131
actuacions_milloraDO_8	23	47	8	23	101	50,59	52,34	38,13	53,15	2,010	3	0,570
actuacions_milloraDO_9	23	42	9	22	96	49,50	51,33	51,22	40,93	2,326	3	0,508
actuacions_milloraDO_10	23	40	9	22	94	44,28	51,69	41,89	45,55	1,887	3	0,596
actuacions_milloraDO_11	23	40	7	23	93	46,61	49,69	34,36	46,57	2,168	3	0,538
possibilitats_promoció	24	47	8	24	103	51,69	50,09	64,81	51,79	1,985	3	0,575
1-factibilitat_promoció	11	24	4	13	52	26,09	26,08	16,00	30,85	3,946	3	0,267
2-factibilitat_promoció	8	15	1	11	35	14,44	18,03	9,00	21,36	3,431	3	0,330
espai_professional_1	24	46	9	23	102	51,63	47,21	57,83	57,48	2,723	3	0,436
possibilitat_exercici_1	24	46	9	23	102	49,71	49,22	45,56	60,26	3,117	3	0,374
espai_professional_2	24	45	9	23	101	58,23	49,63	43,94	48,89	2,526	3	0,471
possibilitat_exercici_2	24	46	9	23	102	49,02	51,61	45,94	56,04	1,199	3	0,753
espai_professional_3	24	47	9	23	103	49,96	54,84	44,11	51,41	1,298	3	0,730
possibilitat_exercici_3	24	47	9	23	103	48,50	56,98	41,56	49,57	3,351	3	0,341
espai_professional_4	24	46	9	23	102	52,06	55,25	47,11	45,13	2,216	3	0,529
possibilitat_exercici_4	24	45	9	23	101	44,15	56,79	45,00	49,17	4,082	3	0,253
espai_professional_5	24	45	9	21	99	49,52	53,89	35,67	48,36	3,476	3	0,324
coneixement-funcionsDO_ED	24	47	9	24	104	48,54	55,20	49,00	52,48	1,025	3	0,795
coneixement-funcionsDO_professorat	24	47	9	24	104	45,25	55,71	59,72	50,75	3,099	3	0,377
coneixement-funcionsDO_alumnat	24	47	9	24	104	44,60	56,78	53,00	51,83	3,076	3	0,380
coneixement-funcionsDO_famílies	24	47	9	24	104	41,96	56,47	56,61	53,73	4,763	3	0,190
coneixement-funcionsDO_nodocents	24	46	9	24	103	51,08	52,23	53,00	52,10	0,042	3	0,998
acceptació-funcionsDO_ED	24	47	9	24	104	47,29	54,73	51,00	53,90	1,220	3	0,748
acceptació-funcionsDO_professorat	24	47	9	24	104	42,10	59,31	57,22	47,79	7,365	3	0,061

	Rangos									Estadísticos de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio						
	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Total	pedagogia	psicologia	psicopedagogia	combinacions o mestre	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
acceptació-funcionsDO_alumnat	24	47	9	24	104	53,35	54,65	50,89	48,04	0,988	3	0,804
acceptació-funcionsDO_famílies	24	47	9	24	104	48,38	55,10	56,94	49,88	1,416	3	0,702
acceptació-funcionsDO_nodocents	24	45	9	24	102	53,17	55,24	44,67	45,38	2,576	3	0,462
assistència_Administració	24	47	8	24	103	50,21	53,95	61,25	46,90	2,116	3	0,549
assistència_Inspecció	24	47	8	24	103	47,46	53,21	62,13	50,79	1,774	3	0,621
assistència_ED	24	47	9	24	104	43,25	55,28	54,94	55,40	3,195	3	0,363
assistència_CEP	24	46	9	24	103	53,77	55,15	70,17	37,38	10,802	3	0,013
assistència_EOEP	24	46	9	24	103	51,63	54,07	56,22	46,83	1,222	3	0,748
assistència_DOzona	24	45	8	24	101	48,21	52,14	65,75	46,73	3,075	3	0,380
assistència_serveis-socials	24	47	9	24	104	51,19	53,97	50,33	51,75	0,241	3	0,971
assistència_DD	21	46	7	22	96	40,21	50,29	68,71	46,23	6,768	3	0,080
assistència_equips educatius	24	46	9	24	103	45,63	51,90	59,17	55,88	2,497	3	0,476
satisfacció_política-educativa	24	47	9	24	104	42,77	53,73	58,78	57,46	4,147	3	0,246
satisfacció_centre	24	47	9	24	104	50,58	52,38	52,78	54,54	0,242	3	0,971
satisfacció_feina	24	47	9	24	104	50,60	51,90	53,44	55,21	0,370	3	0,946
satisfacció_relacio-membresDO	23	44	8	22	97	48,26	45,84	67,75	49,27	4,788	3	0,188
satisfacció_colaboració-professorat	24	47	9	24	104	50,79	50,50	59,33	55,56	1,326	3	0,723
satisfacció_relacions professorat	24	47	9	24	104	49,38	51,18	59,94	55,42	1,375	3	0,712
satisfacció_suportED	24	47	9	23	103	43,06	50,69	59,67	61,00	5,479	3	0,140
satisfacció sou	24	47	9	24	104	54,13	50,48	34,89	61,44	6,301	3	0,098
satisfacció_horari	24	47	9	24	104	48,42	53,71	49,39	55,38	0,932	3	0,818

Prueba de Kruskal-Wallis – experiència-

	Rangos									Estadísticos de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
nivell coordinació intern	27	30	22	21	100	50,06	44,43	51,41	58,79	4,011	3	0,260
delimitacio responsabilitats	27	30	22	21	100	46,43	47,82	53,25	56,69	2,760	3	0,430
feina conjunta	27	30	22	21	100	46,59	48,55	52,91	55,79	1,737	3	0,629
relacions membres-clima-	27	30	22	21	100	57,37	49,73	50,14	43,14	3,479	3	0,324
nombre components	28	31	23	21	103	56,63	42,82	57,26	53,62	4,703	3	0,195
estabilitat membres	28	30	23	21	102	47,59	51,73	53,78	53,88	0,850	3	0,837
perfil professional	28	30	23	21	102	52,41	54,33	50,70	47,12	1,033	3	0,793
disponibilitat recursos i materials	28	30	23	21	102	47,55	46,57	53,35	61,79	4,683	3	0,197
suport de la direcció	28	31	23	21	103	47,04	55,90	53,37	51,36	1,541	3	0,673
horari orientador	27	31	23	21	102	47,19	47,42	54,67	59,60	3,263	3	0,353
funcio_DO1	26	30	23	21	100	43,92	50,30	53,39	55,76	2,419	3	0,490
valorafuncio_DO1	22	26	18	21	87	39,45	45,73	44,50	46,19	1,183	3	0,757
funcio_DO2	28	31	23	21	103	39,96	50,48	58,70	62,95	9,239	3	0,026
valora_funcio_DO2	23	29	21	20	93	41,57	47,09	49,00	51,03	1,822	3	0,610
funcio_DO3	28	32	23	21	104	44,77	45,77	68,65	55,38	11,847	3	0,008
valora_funcio_DO3	27	31	23	21	102	41,46	50,94	57,63	58,52	7,591	3	0,055
funcio_DO4	27	32	23	21	103	44,17	56,28	55,04	52,21	3,041	3	0,385
valora_funcio_DO4	26	32	22	21	101	49,04	54,94	52,50	45,86	1,688	3	0,640
funcio_DO5	28	32	23	20	103	46,59	57,78	55,17	46,68	3,426	3	0,330
valora_funcio_DO5	27	31	23	19	100	44,96	54,82	53,28	47,95	2,349	3	0,503
funcio_DO6	28	32	23	21	104	57,89	50,88	53,50	46,69	2,062	3	0,560
valora_funcio_DO6	27	31	23	21	102	59,17	52,11	44,54	48,36	3,951	3	0,267
funcio_DO7	23	23	20	18	84	35,80	44,46	44,65	46,17	2,594	3	0,459
valora_funcio_DO7	17	18	17	15	67	29,59	32,61	34,50	40,10	2,942	3	0,401
funcio_DO8	26	31	23	21	101	41,58	56,19	59,17	46,05	6,583	3	0,086
valora_funcio_DO8	26	30	22	21	99	49,02	55,67	48,86	44,31	2,445	3	0,485
funcio_DO9	28	31	23	21	103	49,80	50,03	58,83	50,36	1,866	3	0,601
valora_funcio_DO9	27	31	23	21	102	58,69	48,32	42,83	56,45	6,493	3	0,090
funcio_DO10	26	31	21	19	97	49,50	44,35	59,14	44,68	4,358	3	0,225

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
valora_funcio_DO10	24	28	21	18	91	49,15	43,32	45,76	46,25	0,776	3	0,855
funcio_DO11	27	31	23	21	102	47,80	50,16	53,98	55,52	1,193	3	0,755
valora_funcio_DO11	27	31	23	21	102	48,61	50,79	49,52	58,43	2,124	3	0,547
funcio_DO12	25	31	23	21	100	49,18	45,27	55,17	54,67	2,326	3	0,508
valora_funcio_DO12	23	29	23	21	96	47,33	42,24	53,74	52,69	3,941	3	0,268
funcio_DO13	24	31	23	20	98	46,79	45,44	50,85	57,50	2,860	3	0,414
valora_funcio_DO13	23	29	23	20	95	49,57	41,05	49,87	54,13	4,036	3	0,258
funcio_orientador1	25	29	23	20	97	50,10	49,52	46,63	49,60	0,250	3	0,969
funcio_orientador2	27	29	23	21	100	58,52	47,47	48,22	46,88	3,057	3	0,383
funcio_orientador3	28	32	23	21	104	45,18	49,84	58,59	59,64	4,582	3	0,205
funcio_orientador4	28	29	23	21	101	50,50	46,34	58,02	50,40	2,317	3	0,509
funcio_orientador5	28	32	23	21	104	58,75	46,89	52,87	52,31	2,640	3	0,451
funcio_orientador6	26	30	22	21	99	41,73	46,23	60,64	54,48	6,753	3	0,080
funcio_orientador7	28	32	23	21	104	52,59	47,61	57,91	53,90	1,937	3	0,585
funcio_orientador8	28	32	23	21	104	48,71	51,69	55,83	55,14	1,081	3	0,782
funcio_orientador9	27	32	23	21	103	51,63	60,97	45,93	45,45	5,300	3	0,151
funcio_orientador10	26	30	23	20	99	38,81	46,20	60,59	58,08	9,974	3	0,019
funcio_orientador11	28	31	23	21	103	55,71	43,87	52,91	58,05	4,348	3	0,226
funcio_orientador12	26	31	23	21	101	49,96	45,50	56,63	54,24	2,569	3	0,463
funcio_àmbit1	17	18	16	15	66	34,00	31,58	37,63	30,83	1,525	3	0,677
funcio_àmbit2	17	19	15	15	66	30,53	32,00	36,13	36,13	1,169	3	0,760
funcio_àmbit3	17	20	16	15	68	32,12	34,30	33,09	38,97	1,179	3	0,758
funcio_àmbit4	16	20	16	15	67	34,84	33,58	35,00	32,60	0,171	3	0,982
funcio_àmbit5	16	20	16	15	67	33,44	36,85	29,78	35,30	1,348	3	0,718
funcio_àmbit6	16	16	16	15	63	38,31	30,72	25,31	33,77	4,614	3	0,202
funcio_àmbit7	15	18	15	15	63	31,90	30,11	26,43	39,93	4,668	3	0,198
funcio_àmbit8	16	19	16	15	66	38,91	30,05	37,19	28,17	3,837	3	0,280
funcio_suports1	27	29	22	20	98	49,48	56,33	47,39	41,95	4,120	3	0,249
funcio_suports2	26	29	22	21	98	58,10	53,29	40,34	43,21	6,975	3	0,073
funcio_suports3	25	28	22	21	96	59,16	44,18	44,16	46,12	5,530	3	0,137

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
funcio_suports4	27	29	22	21	99	56,98	52,31	40,23	48,07	5,203	3	0,158
funcio_suports5	26	29	21	21	97	60,02	51,74	40,07	40,50	9,579	3	0,023
funcio_suports6	25	29	22	21	97	55,76	55,81	35,93	45,24	9,513	3	0,023
funcio_suports7	25	29	21	21	96	50,90	51,86	45,74	43,76	1,581	3	0,664
funcio_suports8	23	29	22	21	95	45,30	44,00	55,34	48,79	2,589	3	0,459
funcio_tutors1	28	30	23	21	102	63,63	49,60	50,72	38,90	9,512	3	0,023
funcio_tutors2	28	32	23	21	104	58,50	45,84	58,43	48,14	4,658	3	0,199
funcio_tutors3	27	32	23	21	103	50,26	46,53	49,35	65,48	6,572	3	0,087
funcio_tutors4	28	32	23	20	103	62,48	44,59	49,17	52,43	6,503	3	0,090
funcio_tutors5	28	32	23	21	104	54,09	46,20	49,74	63,00	4,742	3	0,192
funcio_tutors6	28	32	23	21	104	51,32	49,88	51,22	59,48	1,626	3	0,654
programa1	28	32	23	21	104	51,73	46,22	58,09	56,98	2,882	3	0,410
valora_programa1	28	32	23	21	104	51,41	47,13	51,65	63,07	4,765	3	0,190
programa2	28	32	23	21	104	54,91	46,31	57,70	53,02	2,515	3	0,473
valora_programa2	27	32	22	21	102	56,04	47,36	48,91	54,69	2,295	3	0,514
programa3	27	31	23	21	102	54,87	49,42	50,39	51,45	0,649	3	0,885
valora_programa3	25	31	23	21	100	52,08	53,69	42,78	52,36	2,833	3	0,418
programa4	27	32	23	21	103	58,65	48,19	47,33	54,38	2,976	3	0,395
valora_programa4	27	30	23	21	101	51,98	50,00	48,46	53,95	0,531	3	0,912
programa5	23	29	20	18	90	45,76	40,40	51,05	47,22	2,322	3	0,508
valora_programa5	20	27	20	17	84	46,18	39,11	38,93	47,76	2,587	3	0,460
programa6	28	30	23	21	102	49,14	47,92	53,30	57,79	1,829	3	0,609
valora_programa6	27	30	22	20	99	45,07	47,78	51,75	58,05	3,518	3	0,318
programa7	14	17	13	12	56	28,21	25,15	32,08	29,71	1,488	3	0,685
valora_programa7	10	13	12	11	46	21,50	23,88	23,63	24,73	0,371	3	0,946
programa8	19	23	16	14	72	34,03	28,96	41,91	46,07	7,908	3	0,048
valora_programa8	16	18	16	14	64	27,41	33,19	33,06	36,79	2,565	3	0,464
programa9	18	24	15	13	70	34,03	32,27	38,83	39,65	1,724	3	0,632
valora_programa9	12	18	12	11	53	31,46	25,17	24,04	28,36	1,993	3	0,574
programa10	24	27	19	16	86	41,42	43,39	46,79	42,91	0,538	3	0,911

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
valora_programa10	22	24	17	14	77	36,16	41,21	36,21	43,07	1,572	3	0,666
programa11	25	28	22	20	95	47,22	40,70	56,34	50,03	4,411	3	0,220
valora_programa11	23	25	22	20	90	49,35	46,16	42,98	43,03	1,047	3	0,790
programa12	22	25	17	18	82	47,50	38,20	40,00	40,17	2,125	3	0,547
valora_programa12	18	22	13	16	69	36,33	35,39	37,04	31,31	0,863	3	0,834
programa13	21	27	18	15	81	43,62	45,46	37,50	33,50	3,345	3	0,341
valora_programa13	17	23	15	11	66	35,06	37,07	31,70	26,09	3,058	3	0,383
programa14	24	27	21	17	89	45,23	44,04	43,00	48,68	0,541	3	0,910
valora_programa14	20	24	19	15	78	41,38	40,94	37,16	37,67	0,603	3	0,896
programa15	27	29	22	20	98	52,59	50,67	42,39	51,45	1,979	3	0,577
valora_programa15	24	26	21	19	90	53,50	46,00	34,74	46,61	7,248	3	0,064
programa16	25	28	18	17	88	45,62	40,41	49,25	44,56	1,496	3	0,683
valora_programa16	22	26	18	16	82	40,05	43,10	41,17	41,28	0,240	3	0,971
programa17	21	27	22	17	87	39,31	48,46	41,91	45,41	1,883	3	0,597
valora_programa17	14	22	19	14	69	36,00	36,11	28,16	41,54	4,300	3	0,231
programa18	28	31	22	21	102	50,75	49,53	51,43	55,48	0,632	3	0,889
valora_programa18	28	32	22	21	103	51,21	44,91	56,50	59,14	4,651	3	0,199
programa19	28	30	23	21	102	50,04	49,85	52,11	55,14	0,565	3	0,904
valora_programa19	27	29	23	20	99	46,57	45,10	53,28	57,95	4,574	3	0,206
actuació1_PAT	27	32	23	21	103	47,17	45,73	58,89	60,21	5,367	3	0,147
actuació2_PAT	28	32	23	21	104	52,57	49,75	52,67	56,40	0,682	3	0,877
actuació3_PAT	28	31	23	21	103	42,88	46,69	61,78	61,29	8,635	3	0,035
actuació4_PAT	28	31	23	21	103	50,41	49,19	53,15	57,00	1,097	3	0,778
actuació5_PAT	28	32	23	21	104	44,14	53,63	59,67	54,07	4,020	3	0,259
actuació6_PAT	28	32	23	21	104	45,27	54,39	53,57	58,10	2,988	3	0,394
actuació7_PAT	27	32	23	21	103	50,52	53,73	49,80	53,67	0,406	3	0,939
actuació8_PAT	28	31	23	21	103	56,79	46,65	48,46	57,40	3,009	3	0,390
actuació9_PAT	28	32	23	20	103	54,79	51,89	50,74	49,73	0,438	3	0,932
actuació10_PAT	28	32	23	20	103	49,77	44,88	59,98	57,35	4,636	3	0,201
actuació11_PAT	26	32	23	21	102	41,56	48,55	54,15	65,40	8,533	3	0,036

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
actuació1_POAP	27	30	23	21	101	46,48	41,98	54,37	66,00	10,125	3	0,018
actuació2_POAP	28	32	23	21	104	50,25	50,27	52,22	59,21	1,600	3	0,659
actuació3_POAP	28	32	23	21	104	48,63	47,72	55,22	61,98	3,963	3	0,265
actuació4_POAP	24	32	23	20	99	40,17	50,97	48,78	61,65	7,490	3	0,058
actuació5_POAP	28	32	23	21	104	56,93	49,66	44,26	59,95	4,762	3	0,190
actuació6_POAP	27	32	23	21	103	57,98	47,11	47,78	56,38	3,235	3	0,357
actuació7_POAP	28	32	23	21	104	51,32	49,63	48,43	62,90	3,840	3	0,279
actuació8_POAP	28	32	23	21	104	51,46	48,22	50,50	62,60	3,875	3	0,275
actuació9_POAP	24	32	23	21	100	45,13	45,97	47,54	66,79	9,626	3	0,022
actuació10_POAP	26	32	23	21	102	50,44	43,30	57,65	58,57	5,094	3	0,165
actuació11_POAP	27	31	23	21	102	44,09	49,11	55,17	60,52	4,516	3	0,211
actuació1_SUPORT PROCÉS E-A	26	30	22	21	99	44,73	44,80	53,73	60,05	5,413	3	0,144
actuació2_SUPORT PROCÉS E-A	27	30	23	21	101	34,09	53,50	61,78	57,36	14,568	3	0,002
actuació3_SUPORT PROCÉS E-A	27	31	23	21	102	47,06	52,44	51,24	56,12	1,453	3	0,693
actuació4_SUPORT PROCÉS E-A	28	32	23	21	104	54,73	49,03	47,00	60,83	3,359	3	0,339
actuació5_SUPORT PROCÉS E-A	28	32	23	21	104	49,52	57,25	47,78	54,40	1,924	3	0,588
actuació6_SUPORT PROCÉS E-A	27	32	23	21	103	47,04	48,88	50,78	64,48	5,337	3	0,149
actuació1_AT. DIVERSITAT I NEE	25	28	23	19	95	39,56	41,93	50,00	65,63	12,429	3	0,006
actuació2_AT. DIVERSITAT I NEE	27	31	23	20	101	51,67	44,79	47,20	64,10	6,517	3	0,089
actuació3_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	23	21	103	53,26	50,95	46,46	58,05	1,972	3	0,578
actuació4_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	23	21	103	49,13	51,58	49,39	59,19	1,865	3	0,601
actuació5_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	22	21	102	51,02	53,61	59,50	40,52	5,018	3	0,170
actuació6_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	22	21	102	50,07	57,69	46,55	49,10	2,574	3	0,462
actuació7_AT. DIVERSITAT I NEE	27	30	22	21	100	48,78	55,95	48,20	47,33	1,747	3	0,627
actuació8_AT. DIVERSITAT I NEE	27	31	22	20	100	46,72	52,68	51,25	51,40	0,741	3	0,864
actuació9_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	22	21	102	49,04	48,70	55,39	54,86	1,398	3	0,706
actuació10_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	23	21	103	50,93	56,55	45,02	54,10	2,348	3	0,503
actuació11_AT. DIVERSITAT I NEE	27	32	23	21	103	52,11	57,69	47,80	47,79	2,228	3	0,526
actuació12_AT. DIVERSITAT I NEE	26	32	23	21	102	47,63	51,03	54,57	53,64	0,936	3	0,817
actuació13_AT. DIVERSITAT I NEE	26	29	22	18	95	46,90	44,72	49,84	52,61	1,108	3	0,775

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
actuació14_AT. DIVERSITAT I NEE	26	31	23	21	101	47,38	49,52	49,78	59,00	2,275	3	0,517
actuació1_INVESTIGA	28	30	23	20	101	45,93	52,12	54,17	52,78	1,353	3	0,717
actuació2_INVESTIGA	28	30	23	21	102	50,16	44,65	54,76	59,50	3,967	3	0,265
actuació3_INVESTIGA	28	32	22	21	103	52,70	50,66	49,11	56,14	0,748	3	0,862
actuació4_INVESTIGA	28	30	23	20	101	44,21	46,62	58,41	58,55	5,327	3	0,149
actuació5_INVESTIGA	28	30	22	21	101	49,27	40,55	55,52	63,50	8,935	3	0,030
actuació6_INVESTIGA	28	31	23	20	102	50,41	49,81	48,93	58,60	1,589	3	0,662
actuació7_INVESTIGA	28	32	23	21	104	46,07	56,98	45,39	62,02	5,656	3	0,130
actuació1_O.FAMILIES	28	30	23	21	102	44,73	46,80	60,41	57,48	5,543	3	0,136
actuació2_O.FAMILIES	28	31	23	21	103	43,30	50,92	59,43	57,05	4,780	3	0,189
actuació3_O.FAMILIES	27	32	23	21	103	38,94	46,89	62,98	64,55	13,801	3	0,003
actuació4_O.FAMILIES	27	32	23	21	103	51,52	47,20	59,65	51,55	2,781	3	0,427
actuació5_O.FAMILIES	28	30	23	21	102	42,38	53,27	56,59	55,57	4,108	3	0,250
actuació6_O.FAMILIES	27	30	22	21	100	47,26	50,02	53,45	52,26	0,726	3	0,867
formes_interv1	25	31	23	21	100	53,08	48,74	51,26	49,19	0,429	3	0,934
desig_formes1	27	32	23	20	102	58,56	54,67	42,54	47,20	4,982	3	0,173
formes_interv2	28	32	23	20	103	43,86	58,25	56,04	48,75	4,553	3	0,208
desig_formes2	28	32	23	20	103	49,21	57,88	54,26	43,90	3,461	3	0,326
formes_interv3	28	32	23	21	104	53,09	54,25	50,52	51,21	0,291	3	0,962
desig_formes3	28	31	23	21	103	49,61	54,23	48,63	55,60	1,077	3	0,783
formes_interv4	28	32	23	21	104	49,55	55,69	51,91	52,21	0,778	3	0,855
desig_formes4	28	32	23	21	104	61,52	50,47	47,91	48,60	3,970	3	0,265
formes_interv5	28	32	23	21	104	48,02	49,55	55,72	59,45	2,477	3	0,479
desig_formes5	28	32	23	21	104	59,32	44,34	52,93	55,36	4,844	3	0,184
formes_interv6	28	31	23	21	103	47,45	56,65	50,37	53,00	1,629	3	0,653
desig_formes6	28	30	23	20	101	51,18	55,00	45,93	50,58	1,454	3	0,693
formes_interv7	28	30	23	21	102	44,39	54,30	60,78	46,81	5,242	3	0,155
desig_formes7	28	31	23	20	102	61,21	44,02	52,24	48,65	6,401	3	0,094
àmbits_interv1	28	32	22	21	103	52,84	53,27	54,50	46,33	1,172	3	0,760
desig_àmbits1	28	32	23	21	104	58,50	55,16	52,04	40,95	5,068	3	0,167

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
àmbits_interv2	28	32	23	21	104	52,23	54,95	49,61	52,29	0,477	3	0,924
desig_àmbits2	28	32	23	21	104	59,25	51,63	47,85	49,93	2,723	3	0,436
àmbits_interv3	26	31	22	21	100	42,62	50,40	56,64	53,98	3,561	3	0,313
desig_àmbits3	25	31	22	20	98	61,52	44,68	41,05	51,25	8,882	3	0,031
àmbits_interv4	28	32	23	21	104	44,52	50,88	66,93	49,81	8,563	3	0,036
desig_àmbits4	28	32	23	21	104	60,20	53,08	49,30	44,86	4,028	3	0,259
àmbits_interv5	28	31	23	21	103	39,50	50,05	60,13	62,64	10,106	3	0,018
desig_àmbits5	28	31	23	21	103	52,32	46,76	58,78	51,88	2,449	3	0,485
àmbits_interv6	27	31	23	21	102	49,65	52,18	51,22	53,19	0,215	3	0,975
desig_àmbits6	27	31	23	21	102	55,57	56,97	43,35	47,12	4,559	3	0,207
àmbits_interv7	27	32	23	21	103	54,07	48,03	52,17	55,19	1,013	3	0,798
desig_àmbits7	27	32	23	21	103	57,61	54,19	49,70	43,98	3,188	3	0,364
satisfacció_ED	28	32	23	21	104	45,41	49,86	59,35	58,48	4,139	3	0,247
satisfacció_CCP	25	27	19	20	91	39,74	42,61	54,16	50,65	4,696	3	0,195
satisfacció_DD	25	30	21	20	96	47,42	51,35	44,36	49,93	0,959	3	0,811
satisfacció_tutors	28	32	23	21	104	58,00	47,61	55,33	49,52	2,808	3	0,422
satisfacció_equips docents	26	31	23	20	100	49,65	51,03	51,33	49,83	0,073	3	0,995
satisfacció_FOI	10	19	10	13	52	24,80	28,84	23,35	26,81	1,082	3	0,781
satisfacció_famílies	28	32	22	21	103	52,20	47,83	52,41	57,67	1,582	3	0,663
millors estudis per orientació	28	32	22	21	103	54,21	49,53	53,59	51,14	0,552	3	0,907
grau de formació 1	28	29	22	21	100	49,04	49,16	51,39	53,38	0,391	3	0,942
necessitat formació 1	27	29	21	20	97	56,61	53,57	41,26	40,23	6,954	3	0,073
grau de formació 2	28	30	22	21	101	50,39	46,08	54,91	54,74	1,726	3	0,631
necessitat formació 2	27	31	21	20	99	61,96	54,76	34,52	42,73	14,542	3	0,002
grau de formació 3	28	31	22	21	102	45,11	54,02	49,98	57,90	2,795	3	0,424
necessitat formació 3	28	29	22	19	98	57,21	47,29	49,50	41,50	4,208	3	0,240
grau de formació 4	28	31	20	20	99	52,50	48,44	47,73	51,20	0,502	3	0,918
necessitat formació 4	28	30	19	21	98	60,25	45,72	48,47	41,50	6,894	3	0,075
grau de formació 5	28	31	21	21	101	50,68	46,47	51,67	57,45	1,898	3	0,594
necessitat formació 5	28	30	21	20	99	58,07	49,60	43,93	45,68	4,125	3	0,248

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
grau de formació 6	27	31	22	21	101	54,30	46,21	46,39	58,67	3,426	3	0,330
necessitat formació 6	28	31	21	20	100	57,75	50,50	47,24	43,78	3,359	3	0,339
grau de formació 7	28	31	22	21	102	50,68	49,55	51,95	55,00	0,494	3	0,920
necessitat formació 7	28	31	21	20	100	52,86	56,15	39,31	50,20	4,874	3	0,181
grau de formació 8	28	31	22	21	102	52,04	47,68	56,59	51,10	1,267	3	0,737
necessitat formació 8	27	31	21	20	99	54,44	52,73	43,71	46,38	2,438	3	0,487
grau de formació 9	28	30	22	21	101	51,77	50,17	51,30	50,86	0,050	3	0,997
necessitat formació 9	27	30	21	21	99	51,31	55,78	45,98	44,07	2,771	3	0,428
grau de formació 10	28	31	22	21	102	51,88	47,92	49,59	58,29	1,805	3	0,614
necessitat formació 10	26	31	21	20	98	57,62	48,15	48,02	42,60	3,814	3	0,282
grau de formació 11	28	31	22	21	102	49,82	47,08	51,41	60,36	2,933	3	0,402
necessitat formació 11	28	31	21	21	101	55,63	48,55	49,74	49,71	1,095	3	0,778
grau de formació 12	28	31	22	21	102	54,45	50,29	53,23	47,55	0,852	3	0,837
necessitat formació 12	28	31	22	21	102	59,39	50,11	47,07	47,67	3,275	3	0,351
grau de formació 13	27	31	22	20	100	51,94	46,23	51,66	53,90	1,181	3	0,758
necessitat formació 13	27	30	22	20	99	60,96	44,90	45,57	47,73	6,286	3	0,099
grau de formació 14	27	31	22	21	101	51,80	48,35	49,32	55,64	0,952	3	0,813
necessitat formació 14	27	30	21	21	99	55,98	45,58	47,83	50,79	2,465	3	0,482
grau de formació 15	28	31	22	21	102	45,66	52,60	56,07	52,88	1,826	3	0,609
necessitat formació 15	28	31	21	20	100	54,43	52,02	40,55	53,10	3,714	3	0,294
grau de formació 16	28	31	22	20	101	53,98	43,95	55,95	52,30	2,960	3	0,398
necessitat formació 16	28	31	21	19	99	49,04	49,81	54,19	47,11	0,731	3	0,866
F.I_compet1	28	31	22	21	102	46,84	53,47	49,41	57,00	1,830	3	0,608
F.P_compet1	28	30	22	21	101	41,73	53,50	50,95	59,83	5,978	3	0,113
F.I_compet2	28	31	22	21	102	51,64	54,60	48,95	49,40	0,658	3	0,883
F.P_compet2	28	30	21	21	100	41,82	49,00	58,79	55,93	5,573	3	0,134
F.I_compet3	28	31	22	21	102	43,16	55,31	47,59	61,10	5,792	3	0,122
F.P_compet3	28	30	22	21	101	46,14	49,50	49,77	60,90	3,574	3	0,311
F.I_compet1	28	31	22	21	102	46,84	53,47	49,41	57,00	1,830	3	0,608
F.P_compet1	28	30	22	21	101	41,73	53,50	50,95	59,83	5,978	3	0,113

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
F.I_compet2	28	31	22	21	102	51,64	54,60	48,95	49,40	0,658	3	0,883
F.P_compet2	28	30	21	21	100	41,82	49,00	58,79	55,93	5,573	3	0,134
F.I_compet3	28	31	22	21	102	43,16	55,31	47,59	61,10	5,792	3	0,122
F.P_compet3	28	30	22	21	101	46,14	49,50	49,77	60,90	3,574	3	0,311
F.I_compet4	28	31	22	21	102	51,34	51,39	55,70	47,48	0,942	3	0,815
F.P_compet4	28	29	21	21	99	49,75	46,83	44,60	60,12	4,236	3	0,237
F.I_compet5	28	31	21	21	101	53,07	46,98	49,69	55,48	1,479	3	0,687
F.P_compet5	28	30	21	21	100	44,21	47,87	53,07	60,07	4,416	3	0,220
F.I_compet6	28	31	21	21	101	57,89	52,29	46,26	44,64	3,569	3	0,312
F.P_compet6	27	30	22	21	100	55,54	42,88	49,93	55,50	3,864	3	0,277
F.I_compet7	28	31	22	21	102	53,61	55,19	51,82	42,90	2,613	3	0,455
F.P_compet7	27	30	21	21	99	56,89	43,80	42,33	57,67	6,581	3	0,087
F.I_compet8	28	29	22	21	100	49,43	45,83	60,43	47,98	3,908	3	0,272
F.P_compet8	27	28	21	21	97	49,44	44,23	48,83	54,95	1,927	3	0,588
F.I_compet9	28	31	22	21	102	56,36	48,18	52,75	48,62	1,518	3	0,678
F.P_compet9	27	30	21	21	99	49,06	41,52	55,07	58,26	5,637	3	0,131
F.I_compet10	28	31	22	21	102	48,68	51,73	53,45	52,88	0,444	3	0,931
F.P_compet10	28	30	22	21	101	49,57	44,97	44,18	68,67	11,141	3	0,011
F.I_compet11	28	31	22	21	102	47,09	52,53	51,30	56,07	1,268	3	0,737
F.P_compet11	28	30	21	21	100	48,80	45,58	47,76	62,52	5,303	3	0,151
F.I_compet12	28	31	22	21	102	50,95	56,61	52,20	43,95	2,509	3	0,474
F.P_compet12	28	30	21	21	100	46,46	44,70	47,83	66,83	9,338	3	0,025
F.I_compet13	27	31	21	21	100	54,37	56,27	49,62	37,88	6,080	3	0,108
F.P_compet13	27	29	21	21	98	46,74	41,93	54,48	58,52	5,514	3	0,138
F.I_compet14	28	31	22	21	102	60,16	55,32	44,02	42,14	6,938	3	0,074
F.P_compet14	28	29	21	21	99	47,16	42,62	55,17	58,81	5,244	3	0,155
F.I_compet15	28	31	22	21	102	59,57	53,63	45,77	43,60	5,067	3	0,167
F.P_compet15	28	30	21	21	100	51,79	41,12	53,98	58,71	5,631	3	0,131
F.I_compet16	28	31	22	21	102	61,96	51,63	41,45	47,88	7,003	3	0,072
F.P_compet16	28	30	21	21	100	51,43	40,20	58,45	56,02	6,781	3	0,079

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
F.I_compet17	28	30	22	21	101	59,86	54,62	41,39	44,10	7,237	3	0,065
F.P_compet17	28	30	21	21	100	45,29	42,90	59,29	59,52	7,712	3	0,052
F.I_compet18	28	31	22	21	102	53,32	55,73	46,50	48,07	1,852	3	0,604
F.P_compet18	28	30	21	21	100	48,84	40,12	61,67	56,38	9,079	3	0,028
F.I_compet19	28	30	22	21	101	53,80	55,82	48,27	43,24	3,051	3	0,384
F.P_compet19	28	30	21	21	100	50,50	38,55	60,55	57,52	9,575	3	0,023
F.I_compet20	27	31	22	20	100	50,24	56,16	43,14	50,18	2,854	3	0,415
F.P_compet20	27	30	21	21	99	53,87	42,57	52,57	53,07	3,223	3	0,359
nombre_cursos	26	31	21	18	96	52,90	49,71	49,26	39,17	2,843	3	0,416
valoració_cursos	26	30	21	19	96	48,10	50,35	42,02	53,29	2,349	3	0,503
nombre_seminaris	21	29	15	19	84	37,83	42,45	48,30	43,16	1,830	3	0,608
valoració_seminaris	21	29	15	19	84	45,71	38,07	34,70	51,87	6,762	3	0,080
nombre_congressos	13	12	9	11	45	21,35	21,29	20,83	28,59	3,804	3	0,283
valoració_congressos	16	13	9	10	48	19,53	27,42	19,89	32,80	8,138	3	0,043
nombre_formació-centres	12	18	12	6	48	27,75	24,64	19,21	28,17	3,390	3	0,335
valoració_formació-centres	11	18	12	7	48	24,27	25,67	19,71	30,07	3,150	3	0,369
nombre_lectures	25	26	20	18	89	35,74	39,67	53,53	56,08	9,887	3	0,020
valoració_lectures	22	25	20	17	84	43,14	39,86	36,55	52,56	6,626	3	0,085
nombre_recercques	3	2	9	5	19	11,67	6,00	10,00	10,60	1,434	3	0,698
valoració_recercques	4	2	9	5	20	7,50	10,00	9,44	15,00	4,759	3	0,190
nombre_publicacions	4	6	7	5	22	9,50	12,50	11,14	12,40	0,668	3	0,881
valoració_publicacions	4	5	7	5	21	9,50	11,00	9,86	13,80	1,911	3	0,591
nombre_altres	2	3	4	2	11	4,00	6,00	6,50	7,00	1,375	3	0,711
valoració_altres	2	2	4	2	10	6,75	4,50	4,75	6,75	1,500	3	0,682
problemesDO_1	27	32	23	20	102	47,39	51,97	46,15	62,45	4,252	3	0,236
problemesDO_2	28	32	23	21	104	56,84	55,89	45,13	49,62	2,796	3	0,424
problemesDO_3	28	31	23	21	103	58,70	45,39	54,24	50,38	3,394	3	0,335
problemesDO_4	24	31	23	21	99	52,63	48,95	56,61	41,31	3,537	3	0,316
problemesDO_5	28	31	23	21	103	54,70	46,95	52,37	55,45	1,607	3	0,658
problemesDO_6	28	29	22	20	99	52,48	51,76	43,89	50,70	1,433	3	0,698

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
problemesDO_7	26	31	22	20	99	53,65	43,79	55,77	48,53	3,021	3	0,388
problemesDO_8	28	29	23	20	100	49,25	55,02	50,41	45,80	1,373	3	0,712
actuacions_milloraDO_1	25	31	22	19	97	48,92	47,71	47,05	53,47	0,706	3	0,872
actuacions_milloraDO_2	28	32	23	21	104	61,23	51,97	48,57	45,98	4,179	3	0,243
actuacions_milloraDO_3	28	31	23	21	103	61,61	43,52	53,37	50,21	6,153	3	0,104
actuacions_milloraDO_4	27	32	22	21	102	56,50	46,09	47,89	57,10	3,392	3	0,335
actuacions_milloraDO_5	27	31	23	21	102	56,72	46,13	50,80	53,48	2,228	3	0,526
actuacions_milloraDO_6	27	29	23	21	100	59,15	49,17	45,22	47,00	3,830	3	0,280
actuacions_milloraDO_7	28	31	23	21	103	62,09	50,24	43,26	50,71	5,954	3	0,114
actuacions_milloraDO_8	28	30	22	21	101	59,09	46,23	47,25	50,95	3,731	3	0,292
actuacions_milloraDO_9	25	28	22	21	96	44,10	46,86	47,55	56,93	2,856	3	0,414
actuacions_milloraDO_10	25	27	22	20	94	44,46	45,15	48,25	53,65	1,659	3	0,646
actuacions_milloraDO_11	25	27	23	18	93	42,26	51,07	47,98	46,22	1,597	3	0,660
possibilitats_promoció	28	31	23	21	103	65,39	51,35	43,30	44,62	10,558	3	0,014
1-factibilitat_promoció	12	17	13	10	52	24,54	28,82	28,23	22,65	1,852	3	0,604
2-factibilitat_promoció	6	12	9	8	35	16,25	19,71	14,61	20,56	2,339	3	0,505
espai_professional_1	27	32	22	21	102	52,00	49,42	48,66	57,00	1,284	3	0,733
possibilitat exercici_1	27	32	22	21	102	55,19	45,59	49,27	58,10	3,254	3	0,354
espai_professional_2	27	32	21	21	101	54,24	50,92	46,57	51,38	0,934	3	0,817
possibilitat exercici_2	27	32	22	21	102	50,76	46,48	53,36	58,14	2,427	3	0,489
espai_professional_3	28	32	22	21	103	49,66	50,73	53,20	55,79	0,666	3	0,881
possibilitat exercici_3	28	32	22	21	103	54,71	50,13	50,73	52,57	0,470	3	0,925
espai_professional_4	27	32	22	21	102	49,07	51,38	49,30	57,12	1,169	3	0,760
possibilitat exercici_4	26	32	22	21	101	42,62	52,78	44,07	65,93	10,309	3	0,016
espai_professional_5	28	32	19	20	99	49,07	48,86	47,87	55,15	0,916	3	0,822
possibilitat exercici_5	28	32	19	20	99	50,00	45,52	44,66	62,25	5,653	3	0,130
coneixement-funcionsDO_ED	28	32	23	21	104	50,25	49,27	57,13	55,36	1,410	3	0,703
coneixement-funcionsDO_professorat	28	32	23	21	104	48,00	50,44	53,67	60,36	2,750	3	0,432
coneixement-funcionsDO_alumnat	28	32	23	21	104	47,89	53,48	48,72	61,29	3,344	3	0,342
coneixement-funcionsDO_families	28	32	23	21	104	55,07	45,77	53,02	58,76	3,267	3	0,352

	Rangos									Estadístics de contraste(a,b)		
	N					Rango promedio				Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	0-3	4-6	7-10	més de 10	Total	0-3	4-6	7-10	més de 10			
coneixement-funcionsDO_nodocents	28	32	22	21	103	46,98	51,41	53,50	58,02	2,009	3	0,571
acceptació-funcionsDO_ED	28	32	23	21	104	50,71	46,44	56,11	60,17	3,586	3	0,310
acceptació-funcionsDO_professorat	28	32	23	21	104	49,30	48,27	55,57	59,86	2,960	3	0,398
acceptació-funcionsDO_alumnat	28	32	23	21	104	51,55	47,84	53,22	60,07	2,600	3	0,458
acceptació-funcionsDO_famílies	28	32	23	21	104	52,63	50,08	51,91	56,67	0,743	3	0,863
acceptació-funcionsDO_nodocents	28	32	22	20	102	48,11	49,09	55,23	56,00	1,555	3	0,670
assistència_Administració	28	31	23	21	103	53,32	47,97	58,28	49,31	2,181	3	0,536
assistència_Inspecció	28	31	23	21	103	49,71	52,66	57,02	48,57	1,233	3	0,745
assistència_ED	28	32	23	21	104	44,93	51,50	56,41	59,83	3,730	3	0,292
assistència_CEP	28	32	22	21	103	46,73	52,77	54,09	55,67	1,469	3	0,689
assistència_EOEP	28	31	23	21	103	51,11	53,26	49,52	54,05	0,367	3	0,947
assistència_DOzona	27	31	22	21	101	48,54	45,60	55,07	57,88	3,079	3	0,380
assistència_serveis-socials	28	32	23	21	104	56,41	44,45	56,15	55,55	3,644	3	0,303
assistència_DD	25	28	22	21	96	44,72	50,04	45,05	54,57	2,165	3	0,539
assistència_equips educatius	28	32	22	21	103	48,14	49,66	55,89	56,64	1,912	3	0,591
satisfacció_política-educativa	28	32	23	21	104	52,80	50,27	55,54	52,17	0,476	3	0,924
satisfacció_centre	28	32	23	21	104	51,21	51,31	52,70	55,81	0,411	3	0,938
satisfacció_feina	28	32	23	21	104	47,00	49,89	59,02	56,67	3,104	3	0,376
satisfacció_relacio-membresDO	26	29	22	20	97	46,77	50,09	44,25	55,55	2,226	3	0,527
satisfacció_colaboració-professorat	28	32	23	21	104	59,11	49,19	49,91	51,57	2,562	3	0,464
satisfacció_relacions professorat	28	32	23	21	104	57,18	53,81	45,93	51,45	2,269	3	0,518
satisfacció_suportED	28	31	23	21	103	48,14	53,60	51,02	55,86	1,036	3	0,793
satisfacció sou	28	32	23	21	104	53,98	48,77	54,22	54,33	0,820	3	0,845
satisfacció_horari	28	32	23	21	104	52,14	47,39	59,04	53,60	2,283	3	0,516