

Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención

Ángel Boza Carreño

Universidad de Huelva

Este trabajo realiza una descripción de los modelos de intervención en orientación educativa a los Equipos de Orientación Educativa de Andalucía: clínica, por programas, de consulta y psicopedagógica. Después analiza el modelo de programas, define qué es un programa, fases de su elaboración y elementos que lo componen. Finalmente se presenta un programa concreto de evaluación de las necesidades educativas especiales.

La orientación educativa, en la actual estructura organizativa de la administración educativa, ya sea a nivel de territorio MEC (1989 y 1992), ya sea a nivel de Andalucía (Comunidad con competencias plenas en educación), queda estructurada en tres niveles:

Ámbitos	Ministerio de Educación	Andalucía
Aula	La Acción Tutorial	La Acción Tutorial
Escuela	Departamentos de Orientación	La orientación en los centros
Sector	Equipo de Sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía: EOEPs)	Equipos de Orientación Educativa (EOEs)

Tabla 1: Niveles de intervención en orientación educativa institucionalizada.

El tercer nivel del modelo oficial de orientación lo constituye la zona o sector educativo, a cuyo cargo existe un equipo multidisciplinar de orientación, el cual según la comunidad autónoma en la que nos encontremos recibirá denominaciones diversas. Tampoco ha tenido siempre la misma denominación en los distintos documentos del MEC, y normalmente, a nombres diferentes, en períodos diferentes, correspondían también modelos y programas de intervención diferentes. Podríamos

definirlos como equipos interdisciplinarios de ámbito sectorial que tienen a su cargo la orientación educativa desde una perspectiva externa a los centros. Las notas características que podemos atribuirles son:

- Trabajo y organización en equipo: aunque algunas intervenciones pueden llevarse a cabo por orientadores individualmente, la perspectiva y coordinación de equipo constituyen la norma de intervención.

- Especialización: se les atribuyen funciones especializadas en las áreas propias de la orientación (orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado).

- Interdisciplinariedad: al estar constituidos por pedagogos, psicólogos, maestros, trabajadores sociales, médicos, logopedas, se garantiza un abordaje multiprofesional complementario de la orientación.

- Sectorialidad: el trabajo se organiza distribuyendo el territorio y los destinatarios de la orientación en zonas o sectores educativos, cada uno de los cuales compete a un equipo.

- Localización externa: los equipos se sitúan fuera de los centros educativos, lo que les permite independencia administrativa respecto de ellos y perspectiva global desde el sector.

1. Modelos de intervención de los equipos de orientación de sector

¿Cómo se realiza la intervención en orientación y tutoría? ¿Existe un modelo de intervención? ¿Qué es un modelo? Intentaremos responder a esas preguntas en pocas líneas para después preguntarnos en qué modelo de intervención se sitúan los equipos de sector. Un modelo es una representación simplificada de la realidad. Estos modelos pueden ser teóricos o aplicados; es decir, pueden ser descriptivo-explicativo-predictivos o prescriptivo-normativos (Bisquerra y Álvarez, 1996: 332). Un modelo de intervención, casi por definición, es prescriptivo-normativo, nos aporta una pauta de acción. Por tanto los modelos de intervención en orientación y tutoría deben aportarnos una visión general del proceso, de cómo, sobre quién, desde dónde y cuándo intervenir.

Los modelos básicos de intervención que existen son tres: clínico, de consulta y de programas. Otros autores matizan esta clasificación (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1996 y 1998; Jiménez y Porras, 1997), distinguiendo modelos de servicios y tecnológicos. O incluso algunos la simplifican más quedándose sólo con los dos primeros (Solé y Colomina, 1999).

1.1. Intervención clínica

El modelo clínico, también denominado counseling, es un modelo de intervención directa e individualizada, a instancias del cliente o alumno, se centra en la relación personal orientador-orientado, utiliza la entrevista y el diagnóstico como

principal técnica, tiene una finalidad eminentemente terapéutica y requiere una intervención especializada. Su uso exclusivo como modelo de intervención lo hace insuficiente para atender las necesidades de orientación en el contexto escolar.

Modelo clínico



Su desarrollo práctico tiene las siguientes fases:

- Demanda de ayuda por parte del cliente.
- Diagnóstico del individuo o del problema por parte del orientador.
- Prescripción y aplicación de tratamiento o programa en función del diagnóstico realizado.
- Evaluación y seguimiento de logros del tratamiento.

Es el modelo de orientación desarrollado básicamente por los equipos de sector durante la etapa anterior a la Ley General de Educación (1970), donde la orientación vocacional y la educación especial se abordaban desde un enfoque basado en el reconocimiento médico-antropométrico y psicológico de los alumnos a través de tests, con una finalidad fundamentalmente clasificatoria y de distribución escolar o profesional. También se corresponde con el modelo de intervención desarrollado en la década de los ochenta, primer período real de institucionalización y generalización de los servicios de orientación en el sistema educativo. La intervención sigue a la demanda y se fundamenta en los tests, resultado de ser los instrumentos más fiables de que disponen los orientadores y de la formación académica recibida (Rus, 1999). Ejemplos claros de ello los encontramos en la definición de funciones de los EATAIs (1982) (valoración pluridimensional del sujeto de educación especial, elaboración de programas de desarrollo individual y seguimiento del

programa) o en la de los EPOEs (1983) también citadas (diagnóstico tendente a la rehabilitación e integración del alumnado).

Una variante del modelo clínico es el modelo de servicios. Básicamente es el mismo modelo clínico con la diferencia de que el cliente es un grupo en vez de un individuo. Se ha asociado a los servicios de orientación institucionalizados puestos en marcha

sobre todo en la década de los ochenta. Los SOEVs, en territorio MEC, o los EPOEs, en Andalucía, son un ejemplo claro de este modelo. De la misma manera que ante una demanda de orientación para un alumno de educación especial se procedía a su diagnóstico y a la elaboración, aplicación y seguimiento del programa de desarrollo individual correspondiente, ante una demanda de orientación vocacional se procedía al diagnóstico del grupo-clase mediante tests y pruebas estandarizadas y al correspondiente consejo orientador más o menos individualizado. No deja de ser, por tanto, una intervención directa orientador-orientado, sólo que de carácter grupal.

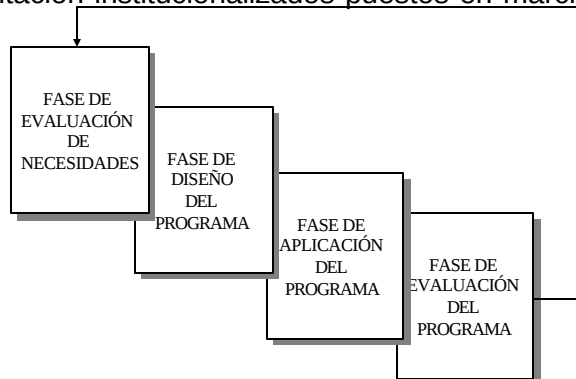


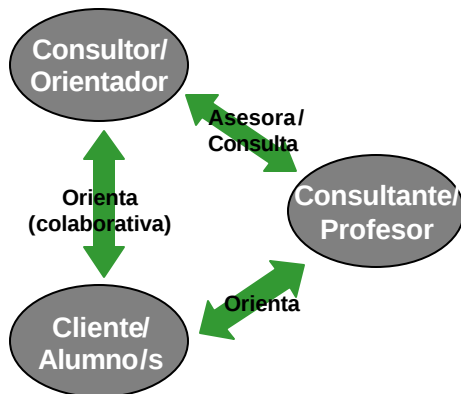
Figura 2: Fases de la intervención por programas
(Álvarez y Hernández, 1999)

1.2. Intervención por programas

Parece que el modelo de orientación que más se propugna actualmente desde los servicios institucionalizados de orientación es el de intervención por programas. Supone, por tanto, una evolución y superación del modelo de servicios. Incluso Rodríguez Espinar y Otros (1993: 164) lo denominan «modelo de servicios pero actuando por programas». Si el modelo de servicios suponía una intervención directa sobre un grupo ante una dificultad manifiesta, el modelo de programas supone también la intervención directa (a veces, indirecta) sobre un grupo ante necesidades detectadas expresamente mediante una evaluación previa de necesidades y mediante un programa. Como podemos apreciar, el modelo insiste ya en el carácter preventivo de la intervención (análisis de necesidades) frente al carácter terapéutico y en una intervención programada frente a intervenciones puntuales.

Un programa es una secuencia de actividades planificadas que, partiendo de un análisis de necesidades en el contexto, sirve a unos objetivos, implica una temporalización, compromete a unos responsables de llevarla a cabo, supone la búsqueda y elaboración de unos materiales y recursos y finaliza con una evaluación de la misma. El análisis de necesidades y demandas debe ser el punto de partida de la planificación de los programas. Un buen programa debe anticiparse a la demanda o, al menos, la evaluación debe servir para que las acciones puntuales se conviertan en nuevos programas.

Modelo de consulta

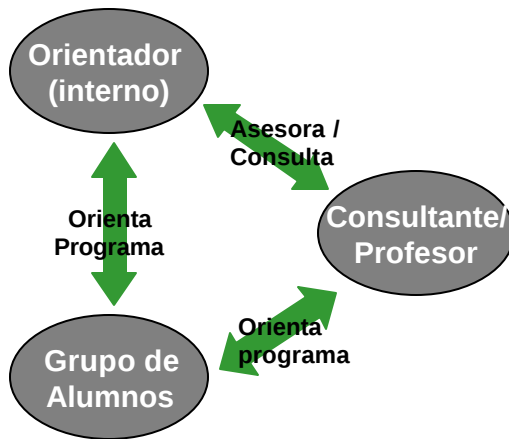


Estamos de acuerdo con la idea de que los programas pueden enmarcarse en macroprogramas más amplios. Cualquiera de los servicios institucionales de orientación trabaja por programas que se integran en programas mayores, denominados así o con el nombre de áreas o ámbitos, como tendremos ocasión de comprobar al analizar los programas de intervención de los Equipos de Orientación (1995) de Andalucía. Estas constelaciones de programas, sistemas de programas integrados o modelo psicopedagógico para Bisquerra y Álvarez (1996 y 1998) ponen el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención. En la medida en que distintos programas, todos y cada

uno de ellos, constituyan parte integrante e interrelacionada, podrán ser más consistentes sus efectos sobre los destinatarios.

Este modelo es el que se configura en los servicios institucionalizados en los años finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, es decir, alrededor de la Reforma Educativa propiciada por la LOGSE. El Plan de Orientación de Andalucía (1992) es una clara apuesta por la intervención por programas, desde los criterios de intervención en orientación, criterios de actuación de los equipos, definición de programa, elementos mínimos de un programa o una propuesta de posibles programas a desarrollar por los equipos. Incluso se define teóricamente esta propuesta como modelo de programas, que identifica con el modelo psicopedagógico, o incluso con el modelo de consulta.

Interv. psicopedagógica



También es el modelo que se propugna en la normativa vigente sobre los Equipos de Orientación Educativa andaluces (Decreto 213/1995, art. 13.1) donde se dice literalmente:

«Los Equipos de Orientación Educativa adoptarán como criterios para la planificación y el desarrollo de sus actuaciones la intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro, la prevención y anticipación a la aparición de problemas y el trabajo en equipo».

1.3. Intervención de consulta colaborativa

El modelo de consulta es un modelo de intervención indirecta, preferentemente de proyección grupal, centrado en la relación entre dos profesionales, un consultor o asesor (normalmente un orientador o un psicopedagogo) y un consultante o asesorado (normalmente un profesor-tutor). De lo que se trata es de aumentar la competencia y el desarrollo de habilidades del profesor-tutor en el ejercicio de orientación y la tutoría respecto de sus alumnos. Éste, a su vez, orienta posteriormente al alumno o grupo de alumnos. Una variante es la consulta colaborativa, en la que consultor y consultante comparten todo el proceso, interviniendo el consultor de forma directa con alumnos en algún momento. Un ejemplo de este modelo sería la elaboración de un plan de acción tutorial para un grupo-clase por parte de un profesor-tutor asesorado por un orientador, su desarrollo básicamente por parte del profesor y la intervención puntual del orientador en algunas sesiones o actividades de tutoría que requieran algún conocimiento psicopedagógico más específico.

Nos parece importante señalar que este modelo, aunque se identifica con el concepto de asesoramiento psicopedagógico -Santana y Santana (1998) lo denominan modelo de consulta/asesoramiento-, no debe confundirse con el modelo clínico o de counseling, término que aparece traducido habitualmente como «asesoramiento».

Es el modelo básico de intervención que se propugna a partir de la LOGSE, aunque los términos en que se expresa cuando se enumeran las funciones de los diversos equipos son los de apoyo, asesoramiento, asistencia, colaboración, participación (EOA, 1989; EOEP, 1992), en el caso del MEC. Este modelo podía intuirse ya en las funciones de los EPOEs (1983) respecto de los profesores-tutores (apoyo) y respecto de la orientación vocacional y profesional (contribuir, facilitar), aunque no en las referidas la educación especial, donde como hemos anotado primaba el modelo clínico.

1.4. Intervención psicopedagógica

No se trata en realidad de un modelo diferente de los anteriores, sino más bien la tendencia hacia la que se avanza en desarrollo aplicado de la orientación actualmente según señalan Bisquerra y Álvarez (1998), matizando anteriores planteamientos donde lo consideraban un modelo distinto (1996). Se trata, pues, de una extensión del modelo de consulta/asesoramiento (Santana y Santana, 1998) o un modelo mixto caracterizado por una intervención fundamentalmente indirecta, de consulta/asesoramiento, prioritariamente grupal, interna -orientador y tutores del propio centro-, enfocada a la prevención y el desarrollo y realizada por programas, como describen los primeros.

Este modelo es el que se está llevando a cabo en los centros de Educación Secundaria, en los que el orientador, como experto interno, asesora a los profesores-tutores, como responsables de la orientación a nivel de aula, de modo colaborativo para desarrollar una intervención sobre todo grupal con los alumnos en forma de programas. La ausencia de orientadores en los centros de Educación Primaria está impidiendo el desarrollo de este modelo en este nivel, siendo la razón fundamental de la pervivencia en él del modelo de programas, o mejor dicho, del modelo de servicios pero actuando por programas, sustentado desde los Equipos de Orientación de Sector de los que venimos hablando. Aprovechamos estas páginas para insistir en la necesidad de reivindicar la presencia de orientadores psicopedagogos en los centros de Educación Primaria como un paso más en la consolidación de la orientación como profesión y como refrendo administrativo de las reflexiones teóricas anteriores.

Concluyendo, podemos decir que ningún modelo puede responder de manera exclusiva a las necesidades y demandas de orientación presentes hoy en nuestro sistema educativo. Si tuviéramos que optar entre los dos modelos básicos, clínico y de consulta, nos quedaríamos con el de consulta, pero tampoco podemos desdeñar las posibilidades del primero en algunas intervenciones puntuales y especializadas. Desde el punto de vista estructural-organizativo, pensamos que la realidad de los actuales equipos de sector responde a un modelo a caballo entre el modelo de servicios y el modelo de programas. Finalmente, mirando al futuro, pensamos que es necesario abandonar el modelo de servicios para acercarnos en la medida de lo posible al modelo psicopedagógico.

2. Programas de intervención

Anteriormente hemos descrito el modelo de programas caracterizando su intervención como directa preferentemente, sobre todo dirigida a grupos, realizada desde dentro de los centros y proactiva -de carácter preventivo- (Bisquerra y Álvarez, 1998: 60). También hemos hecho referencia a que la normativa actualmente vigente sobre los Equipos de Orientación Educativa (Decreto

213/1995: art. 13.1) ordena su intervención por programas. Nos parece necesario, por tanto, analizar con más detenimiento el concepto y los tipos de programas, así como presentar algunos de éstos.

2.1. ¿Qué es un programa?

El objeto central de este modelo de intervención es el programa. Debemos preguntarnos por tanto qué es un programa. Rodríguez Espinar y Otros (1993: 167) anotan algunas notas diferenciales de los programas respecto de otros modelos de intervención:

- El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro y se centra en las necesidades del grupo-clase.
- El programa se dirige a todos los alumnos.
- La unidad básica de intervención es el aula.
- La actuación sobre el contexto tiene un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- El programa se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- Obliga a la implicación de todos los agentes educativos y supone la colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.

Álvarez Rojo y Hernández (1998: 86), en su revisión sobre el modelo de intervención por programas, sintetizan una descripción de los programas:

- Un programa es una oferta educativa u orientadora referida a un ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- Un programa es también una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el incremento de su efectividad profesional, el desarrollo de su práctica profesional y el desarrollo de su competencia profesional.
- La finalidad del programa pueden abarcar cualquier planteamiento de intervención -preventivo, remedial o de desarrollo- y, al igual que los objetivos del programa, han de estar explícitamente formulados.
- Cada programa comprende un currículum propio; requiere, pues, la selección de un conjunto de contenidos coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características

del contexto de intervención. Incluye también una propuesta metodológica en los ámbitos didáctico y relacional y una propuesta de actuaciones concretas, actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc. con una organización y unos medios definidos.

De igual modo la normativa andaluza (CECJA, 1992: 83-84) también recoge una definición de programa en relación a las áreas de intervención en la orientación: «es la forma de organizar, planificar, ejecutar y evaluar las actuaciones de cada área», o también, «es una acción planificada dirigida a lograr unos objetivos con lo que se satisfacen unas necesidades».

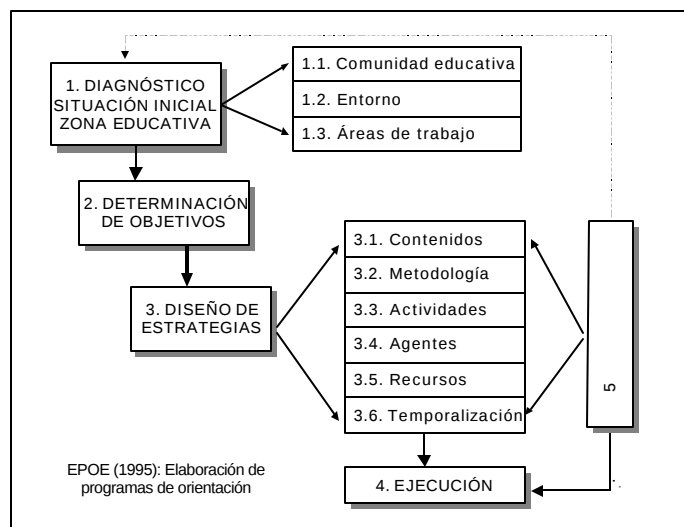
Más recientemente Pérez Juste (2000: 268) lo define como «plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas».

Conviene asimismo aclarar en qué fases se estructura una intervención por programas. Citamos dos referencias mostrándolas en una tabla comparativa:

Bisquerra y Álvarez (1998: 61)	Álvarez Rojo y Hernández (1998: 88)
1. Análisis del contexto para detectar necesidades. 2. Formular objetivos. 3. Planificar actividades. 4. Realizar actividades. 5. Evaluación del programa	1. Evaluación de necesidades. 2. Diseño del programa. 3. Aplicación del programa. 4. Evaluación del programa.

Tabla 2: Fases del proceso de intervención por programas.

El Plan de Orientación de Andalucía (1992: 85), por el contrario, especifica los elementos mínimos que debe tener un programa:



- a. Justificación y destinatarios del programa.
- b. Objetivos que se pretenden cubrir.
- c. Actividades que se van a desarrollar.
- d. Distribución y temporalización de las actividades.
- e. Técnicas e instrumentos que se van a utilizar.
- f. Evaluación del programa.

Como síntesis, podemos apuntar tres notas características de los programas:

- Su punto de partida es un análisis de necesidades (demandadas o detectadas).
- Su núcleo central es una actividad intencionalmente planificada y realizada, que incluiría los elementos propios de ésta: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, temporalización y responsables.
- Su momento final lo constituye la evaluación del programa y del proceso.

2.2. Tipos de programas

Teniendo en cuenta diferentes dimensiones, Álvarez Rojo y Hernández (1998: 90) proponen una clasificación de tipos de programas que reproducimos a continuación:

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Según situación de destinatarios y nivel institucional de utilización:	-Programas para destinatarios dispersos. -Programas de utilización institucional limitada. -Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución.
Según su finalidad:	-Educativo-orientadores. -De sensibilización. -Preventivos. -Terapéutico-remediales.
Según su duración:	-De ciclo largo. -De ciclo corto.
Según su estructuración:	-Cerrados. -Abiertos o 'a la carta'.
Según su modalidad de aplicación	-Integrados en las materias del currículum. -Modulares. -Autoaplicables.

Según la perspectiva de la intervención:	-Centrados en el alumno. -Centrados en los profesionales de la intervención.
Según la temática:	-Centrados en los aspectos vocacionales. -Centrados en el desarrollo personal y social. -Centrados en el desarrollo cognitivo y escolar/ académico. -Dirigidos a las familias . -Programas mixtos
Según el soporte:	-Programas de 'papel y lápiz'. -Programas informatizados
Según el diseño:	-Diseños «experto». -Diseños en colaboración.

Tabla 3: Tipos de programas (Álvarez Rojo y Hernández, 1998: 90).

Por el contrario el criterio clasificatorio institucional se relaciona sobre todo con las prioridades políticas de turno, de política educativa, por supuesto. En ese sentido, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CECJA, 1992: 85) distinguía entre programas comunes y específicos. Los programas comunes a las distintas zonas «son aquéllos que por su carácter básico y prioritario se desarrollan en todas las zonas». Por otro lado, «los programas específicos de la zona surgen del conocimiento directo que los profesionales de los equipos tienen respecto a las necesidades de los alumnos y centros de la misma zona y de las demandas que se les formula, siempre en relación con las áreas o ámbitos de actuación de los equipos de apoyo».

Los primeros tienen un carácter prescriptivo y corresponde a la Administración determinar los destinatarios, la finalidad, los objetivos y las actividades que habrán de llevarse a cabo, configurando un programa de actuación de aplicación general de las zonas educativas. En los segundos corresponde a los propios profesionales determinar los elementos del programa que se va a desarrollar. De esta forma se reconoce y respalda la autonomía de los profesionales para ofrecer una respuesta técnica y profesional a las necesidades detectadas.

2.3. Algunos programas de intervención

Los programas desarrollados en la realidad de los centros, considerados institucionalmente como concreciones de las áreas, han sido muchos y muy variados en estos pocos años. No obstante podemos apuntar un intento de sistematización desde los equipos de la provincia de Córdoba. El mencionado documento (CECJA, 1995) realiza una propuesta de programas por cada área de

intervención a modo de guía o sugerencia para los equipos de zona. Veamos cuáles son los que propone:

ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL: -Programa de promoción educativa y prevención de dificultades escolares. -Programa de adaptaciones curriculares poco significativas. -Programa de desarrollo y mejora de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio. -Programa de asesoramiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro. -Programa de asesoramiento y apoyo en los procesos de evaluación. -Programa de Educación para la Salud.
ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL: -Programa de orientación académica y profesional para tercer ciclo de Educación Primaria. -Programa de orientación vocacional y toma de decisiones para 7º y 8º de EGB. -Programa de incorporación al mundo laboral para F. P. -Programa de orientación académica y toma de decisiones en BUP. -Programa de orientación académica y toma de decisiones en COU. -Programa de colaboración y apoyo a los Departamentos de Orientación.
ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: -Programa de detección y valoración de alumnos con necesidades educativas especiales. -Programa de atención temprana. -Programa de adaptaciones curriculares individualizadas significativas. -Programa de asesoramiento a profesores de alumnos con necesidades educativas especiales. -Programa de asesoramiento a padres de alumnos con necesidades educativas especiales. -Programa de asesoramiento y apoyo a centros con aulas de Educación Especial.
ÁREA DE SOLIDARIDAD Y COMPENSACIÓN EDUCATIVA: -Programa de asesoramiento y apoyo a centros que escolarizan alumnos con déficits socioculturales en zonas urbanas. -Programa de asesoramiento y apoyo a centros en el ámbito rural. -Programa de erradicación del absentismo escolar temporero. -Programa de asesoramiento y apoyo a residencias escolares y escuelas hogar. -Programa de atención al niño hospitalizado. -Programa de educación intercultural.

Tabla 4: Propuesta de programas por áreas (CECJA, 1995).

Evidentemente, tenemos que decir que algunos de estos programas ya están desfasados hoy, sobre todo los relativos a las transiciones entre niveles educativos; por tanto, habría que ajustarlos al sistema educativo actual. Sin embargo muchos de ellos siguen estando perfectamente vigentes, como el programa de desarrollo y mejora de las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, el de orientación académica y profesional para tercer ciclo de Educación

Primaria, el de adaptaciones curriculares individualizadas significativas o el de educación intercultural, por citar uno de cada área.

Incluimos a continuación a modo de ejemplo el *Programa de valoración de alumnos con necesidades educativas especiales* desarrollado durante el curso 1999-2000 por uno de los Equipos de Orientación de zona de la provincia de Huelva:

PROGRAMA: VALORACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
--

a) Justificación

La valoración de las necesidades educativas es necesaria para la atención a la diversidad que se prevé en el sistema educativo propuesto por la LOGSE y así es el punto de partida para el desarrollo de todos los demás programas del área.

El proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado debe estar guiado por los siguientes criterios:

- La identificación de las necesidades educativas especiales es un proceso que debe iniciarlo el profesor-tutor, que recoge información relevante sobre lo que el alumno/a es capaz de hacer respecto al currículo escolar del ciclo o nivel. El orientador escolar del Equipo de Orientación Educativa proporcionará al profesor-tutor orientaciones e instrumentos de observación y recogida de esta información.
- La valoración psicopedagógica de las necesidades educativas especiales ha de tener un marcado carácter funcional. Tenderá a identificar las necesidades específicas del alumno en términos educativos y referidos al currículo escolar.
- El currículo escolar es el referente básico para la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales y para la determinación de los servicios específicos que en un momento determinado un alumno pudiera necesitar.

De la detección y valoración de los alumnos se deducirán, por tanto, las necesidades educativas que tienen y los recursos personales y materiales que necesita, las orientaciones psicopedagógicas, logopédicas y médicas pertinentes y la propuesta sobre la modalidad de escolarización. Será requisito necesario, a su vez, para la elaboración de la adaptación curricular individual.

b) Destinatarios

- Alumnos/as de Educación Infantil y Primaria con necesidades educativas especiales.

- Tutores y profesores de apoyo a la integración.

c) Objetivos	d) Actividades	e) Temporalización	f) Responsables
1. Detectar a los posibles alumnos/as con necesidades educativas especiales.	1.1. Identificación de las necesidades educativas del alumnado por parte de los profesores tutores y profesores especialistas de integración o apoyo. 1.2. Entrevistas o tomas de contacto del orientador con el tutor y profesor especialista. 1.3. Informe escrito sobre el alumno. 1.4. Facilitación a los mismos de instrumentos de observación y evaluación del alumno.	Septiembre/ Octubre Septiembre/ Octubre Octubre Octubre	Tutor/ P.A.I. Orientador Tutor Orientador
2. Diagnosticar a los posibles alumnos/as con necesidades educativas especiales.	2.1. Evaluación del nivel actual de competencia curricular del alumno/a.. 2.2. Entrevistas con los padres 2.3. Evaluación psicopedagógica. 2.4. Evaluación logopédica, en los casos que proceda. 2.5. Evaluación médica, en los casos que proceda.	Primer trimestre	Tutor E.O.E Orientador Logopeda Médico
3. Orientar a los profesores demandantes del diagnóstico.	3.1. Elaboración de un informe psicopedagógico. 3.2. Entrega del informe psicopedagógico a	Primer trimestre Primer trimestre Primer trimestre	E.O.E. Orientador

	los profesores tutores y profesor especialista, mediante entrevista y comentario del mismo. 3.3 Derivar los casos que requieran una adaptación curricular individualizada (A.C.I.) hacia el programa específico de elaboración de A.C.I.s.		Orientador
4. Revisar casos del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en cursos anteriores (cuando se considere necesario).	4.1. Seguimiento y actualización de valoraciones del alumno a lo largo de toda su escolaridad.	Todo el curso	E.O.E. Tutor
5. Mantener una coordinación fluida con servicios sanitarios y sociales de la zona respecto de los alumnos con n.e.e. del centro.	5.1. Elaboración de un registro de los servicios comunitarios de la zona. 5.2. Contactos periódicos con asistentes sociales, servicios sanitarios, etc.	Primer trimestre Todo el curso	E.O.E. E.O.E.

g) Metodología

Activa y participativa, que requiera el trabajo en equipo por parte de los diferentes agentes implicados en la educación de alumnado en cuestión y que dará lugar a reuniones periódicas con Tutores, Profesores de apoyo a la integración, Jefe de Estudios y Familias.

h) Evaluación

Continua, autorreguladora y formativa, centrada en los procesos educativos y de desarrollo del currículo. Será realizada por todos los agentes implicados de forma periódica como recoge el Plan Anual de Centro y tenderá a la valoración del desarrollo de las actividades realizadas y grado de consecución de los objetivos propuestos.

Un análisis somero del mismo nos permite afirmar las siguientes conclusiones:

- Cumple la caracterización básica, las fases del proceso y los elementos mínimos que hemos señalado para los programas.

- Desde el punto de vista teórico podemos clasificarlo de programa para destinatarios dispersos, terapéutico-remedial, de ciclo largo, abierto, más bien modular y poco integrado en el currículum, centrado en el alumno y en su desarrollo cognitivo y escolar, de lápiz y papel y de diseño en colaboración. Desde el punto de vista institucional podemos clasificarlo como programa común.

3. Conclusiones

Llegados a este punto conviene hacer un resumen recapitulativo de los diferentes temas tratados, realizando las cuestiones fundamentales y entrelazando críticas y sugerencias. Combinaremos para ello ideas recogidas con las propias con objeto de llegar a algunas conclusiones finales.

No puede hablarse de un solo modelo de intervención por parte de los equipos, ni actual ni lógicamente durante su evolución. El modelo clínico tiene una fuerte tradición histórica, constituye la formación de base de la mayor parte de los miembros de los equipos -principios de los ochenta-, dispone de instrumentos técnicos especializados, y ha sido adoptado por muchos profesionales durante largo tiempo, e incluso sigue perviviendo en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. Recuérdesse que la decisión última en la evaluación psicopedagógica de estos alumnos sigue estando en manos de los orientadores. Por otro lado también hay que señalar que la mayor parte de la demanda de orientación de centros y profesores se centra en aspectos relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales, tiene como destinatarios los alumnos (Cruz y Martín, 1997), con finalidad terapéutica, lo que implica una intervención directa de corte clínico o de servicios (Rus y Justicia, 1997). Finalmente tenemos que decir que sobre el modelo profesional penden algunas espadas relativas al modelo profesional de la orientación como la consideración de que no existe función alguna para la que sean esenciales los orientadores, que no existe aspecto alguno de la orientación sobre el que pueda reivindicarse monopolio profesional por parte de los orientadores con la sola excepción de los tests psicotécnicos (Watts y otros, 1993: 76), argumento que creemos subyace en la toma de postura de muchos orientadores a favor de una intervención de diagnóstico-tratamiento apoyado en tests.

El modelo de servicios, como natural evolución institucionalizada del modelo clínico, supuso la consolidación y organización del trabajo de los equipos de sector más que un modelo nuevo de intervención, puesto que se seguía interviniendo directamente, ante demandas -puntuales-, y, a veces, sobre grupos.

Su mayor logro consistió, según nuestra opinión en la sistematización de las intervenciones y, sobre todo, la apuesta de los sistemas educativos por la creación de una estructura institucionalizada de orientación educativa. Aunque subyace en la organización de los equipos, no podemos entenderlo como una forma básica - modelo- de intervención.

El modelo de programas supone el segundo momento de la orientación institucionalizada. Tampoco consideramos que sea estrictamente un modelo básico de intervención, sino más bien una forma de organizar la intervención. Ante intervenciones puntuales, se promueven ahora intervenciones programadas. Frente a demandas de los clientes, se antepone ahora la evaluación previa de necesidades, sin descartar la demanda. Si los alumnos individuales eran los destinatarios, ahora lo son los grupos. Esta organización de la intervención no implica necesariamente un modelo de intervención de consulta/asesoramiento, pero se asocian en los documentos administrativos. Finalmente tenemos que decir que si las intervenciones del modelo de servicios pecaban de puntuales y, a veces, de no demasiado rigor, las intervenciones enmarcadas en el modelo de programas pecan a veces de «estereotipia» y simpleza, presentándose cualquier aglutinación improvisada de actividades bajo la bandera de programa (Álvarez Rojo y Hernández, 1998).

El modelo de consulta y asesoramiento, como bien lo denominan a nuestro juicio Santana y Santana (1998), sí lo consideramos un modelo básico de intervención en orientación. Supone una alternativa al modelo clínico o de counseling, que se considera insuficiente para el desarrollo de la orientación educativa. Álvarez Rojo y otros (1992: 194), en un estudio sobre los equipos de promoción y orientación educativa, concluyen que los equipos dirigen su intervención preferentemente a los alumnos, que ésta es básicamente de tipo terapéutico, seguida de la de tipo preventivo, aunque con una metodología de servicio indirecto, resultados que a nuestro juicio denotan la contradicción interna de la intervención de los equipos. Rus y Justicia (1997: 219), en un estudio sobre los equipos de orientación andaluces, refieren una práctica real de consulta y asesoramiento de un 23% frente a un 77% de servicio directo, presentan a los alumnos como destinatarios -clínico- en un 70%, frente a un 25% para los profesores y un 5 % para los padres -consulta-. Nuestra experiencia como orientadores de equipo de sector nos confirma esta tendencia de intervención en la realidad. También hay que anotar que, preguntados los orientadores sobre el modelo en el que desearían situarse, invierten los porcentajes señalando un 63 % para la consulta/asesoramiento y un 36 % para el servicio directo. Opinamos, finalmente, que la demanda genera mucha presión, pero el convencimiento teórico y aplicado -imposibilidad material de atender a todos los alumnos de manera individual- debe hacernos dar los pasos necesarios para afianzar el modelo de consulta como modelo de intervención básico, sin desdeñar el modelo clínico para intervenciones puntuales que lo requieran.

Para terminar nuestras conclusiones sobre los modelos de intervención, el denominado modelo psicopedagógico (Bisquerra y Álvarez, 1998) o enfoque educacional (Solé y Colomina, 1999) es el que se configura como modelo de futuro en

la intervención orientadora. No se trata en realidad de un modelo básico sino más bien de un modelo mixto o un enfoque, a caballo entre el modelo de consulta como base y el modelo de programas como organización, que sitúa los procesos de enseñanza y aprendizaje como objeto de la intervención, que considera el contexto donde éstos se producen como objeto de intervención también y que asigna al orientador el papel de asesor psicopedagógico y agente de cambio. Consideramos que este modelo, deseable en sí mismo, tiene una dificultad básica para su implantación en los equipos, que requiere una intervención desde dentro. Sólo si se crean Departamentos de Orientación en los centros de Educación Primaria o si se aumentan considerablemente los equipos de sector hasta conseguir una ratio equipo/centros de no más de 1/3, estaríamos en condiciones de desarrollar este modelo.

Actualmente los equipos de orientación educativa de sector desarrollan su intervención psicopedagógica a través de programas. Nuestra opinión sobre las programas que conocemos y hemos desarrollado es que tienen una base teórica débil, fruto más bien de un ajuste y articulación de la demanda a un nuevo modelo exigido desde los planes de actuación más que de la reflexión profunda de un equipo de profesionales. También nos hemos referido a su estereotipia, fruto del plagio, fruto a su vez del deslumbramiento o de la falta de compromiso con el propio trabajo. De esta manera, programas que pueden ser magníficos en un contexto se trasladan a otro como si fueran buenos *per se*, contraviniendo la primera fase de la intervención por programas que es el análisis de necesidades de la zona y los centros propios. Adolecen también, no en el papel, sino en la realidad de verdaderos procesos de evaluación del programa: grado de consecución de objetivos, resultados obtenidos en los destinatarios, satisfacción e implicación de responsables colaborativos, suficiencia y pertinencia de materiales y recursos requeridos para su puesta en marcha... La causa puede estar en el cansancio de los finales de curso, la poca implicación sincera de destinatarios y colaboradores, el no existir una verdadera cultura de la evaluación y la calidad... Por último, destacar la escasa producción de materiales de soporte para el desarrollo de programas, siendo ésta una función específicamente recogida en la mayoría de las normativas que hemos revisado.

Soluciones y propuestas, lógicamente, deben ir en el sentido contrario de lo expuesto: reflexión profunda y formación permanente desde el punto de vista teórico, originalidad y compromiso en el desarrollo de los propios programas, impulsar la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas y exigir un compromiso productivo mínimo de materiales para un período de tiempo.

Finalmente apostamos por que las intervenciones orientadoras deben ser evaluadas. Evaluar el impacto de la intervención como rendición de cuentas y evaluar para mejorar los procesos (Solé y Colomina, 1999: 22) deben ser algo más que un punto formal de los planes y programas de orientación. Evaluar el proceso de análisis de necesidades, evaluar el marco de intervención creado, evaluar los materiales y recursos utilizados o diseñados, evaluar el grado de consecución de los objetivos o evaluar los cambios producidos en los destinatarios

pueden ayudar bastante a definir el modelo y contenidos de la intervención así como a cambiar la percepción de la orientación por sus receptores y coagentes.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid, EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998): «El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión», en *Revista de Investigación Educativa*, v. 16. n. 2; 79-123.

ÁLVAREZ ROJO, V. y OTROS (1992a): *La orientación institucional en Andalucía : aportaciones para su evaluación*. Sevilla, Grupo de Investigación MIDO, Universidad de Sevilla.

ÁLVAREZ ROJO, V. y OTROS (1992b): «La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía», en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. 10-11; 259-286.

ÁLVAREZ ROJO, V. y OTROS (1992c): «La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía», en *Bordón* 44(4); 405-420.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1998): «Los modelos en orientación», en BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

CECJA (1992): *Plan de Orientación Educativa de Andalucía. Criterios básicos para su ordenación*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

CECJA (1995): *Programas de Orientación Educativa*. Córdoba, Servicio de Ordenación Educativa. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

CRUZ, J.M. y MARTÍN, M. (1997): «Análisis de las demandas institucionales de orientación», en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13); 29-44.

Decreto 238/1983 de 23 de Noviembre, por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (BOJA del 3-12-83).

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA. 29/11/1995).

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA COSTA I (1999): *Plan de orientación de Zona (Curso 1999-2000)*. Isla Cristina, documento interno.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona, Aljibe.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238/90 de 4-10-1990).

Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE del 18/12/1992).

PÉREZ JUSTE, R. (2000): «Evaluación de programas», en *Revista de Investigación Educativa*, vol. ?, nº ?

Real Decreto 1174/1983, de 27 de Abril sobre Educación Compensatoria (BOE del 11-5-1983).

Resolución de 27 de julio de 1992, de la Dirección General de Ordenación Educativa sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración y Servicios de Apoyo Escolar para el curso académico 1992/93 (BOJA 08/08/1992).

Resolución de 26 de julio de 1993 de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso académico 1993/94.

Resolución de 1 de agosto de 1994 de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso académico 1994/95 (BOJA 20/08/1994).

Resolución de 13 de julio de 1995 de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo para el curso 1995/96 (BOJA 25/08/1995).

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; ÁLVAREZ, M.; ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M. A. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.

RUS, A. (1999): *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada, Universidad de Granada.

RUS, A. y JUSTICIA, F. (1990): «Intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo», en *Bordón*, 42(1); 85-94.

RUS, A. y JUSTICIA, F. (1997): «Estudio sobre los equipos de promoción y orientación educativa en Andalucía (EPOES)», en *Revista de Educacion de la Universidad de Granada*, 10; 203-224.

SANTANA, L.E. y SANTANA, P. (1998): «El modelo de consulta/asesoramiento en orientación», en *Revista de Investigación Educativa*, v. 16. n. 2; 59-77.

SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999): «Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja», en *Infancia y Aprendizaje*, 87; 9-26.

WATTS, A.G. y OTROS (1993): *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.