

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Modelos y estrategias de intervención

Elena Martín, Isabel Solé (coords.)

Ramon Almirall, Mercedes Babío, Eulàlia Bassedas,
Nuria Castells, Ricardo García, Teresa Huguet, Elena Martín,
Gema Paniagua, Víctor M. Rodríguez, Emilio Sánchez,
Isabel Solé, Consuelo Vélaz de Medrano



Elena Martín
Facultad de Psicología. UAM

Isabel Solé
Facultad de Psicología. UB

Ramon Almirall
EAP de Horta-Guinardó
Facultad de Psicología. UB

Mercedes Babío
Equipo de Orientación Educativa
y Psicopedagógica de Pozuelo. Madrid

Eulàlia Bassedas
EAP de Nou Barris. Barcelona

Nuria Castells
Facultad de Psicología. UB

Ricardo García
Facultad de Psicología. USAL

Teresa Huguet
Departamento de Educación.
Generalitat de Catalunya

Gema Paniagua
Equipo de Atención Temprana
de Leganés. Madrid

Víctor M. Rodríguez
Centro de Atención a universitarios
con Discapacidad. UNED

Emilio Sánchez
Facultad de Psicología. USAL

Consuelo Vélaz de Medrano
Facultad de Educación. UNED

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Modelos y estrategias de intervención

Elena Martín, Isabel Solé (coords.)

Ramon Almirall, Mercedes Babío, Eulàlia Bassedas, Nuria Castells,
Ricardo García, Teresa Huguet, Gema Paniagua, Elena Martín,
Víctor M. Rodríguez, Emilio Sánchez, Isabel Solé,
Consuelo Vélaz de Medrano



Formación del Profesorado. Educación Secundaria
Serie: Orientación y tutoría/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado
Director de la colección: César Coll

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

© Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

© Elena Martín e Isabel Solé (coords.), Ramon Almirall, Mercedes Babío, Eulàlia Bassedas, Nuria Castells, Ricardo García, Teresa Huguet, Gema Paniagua, Elena Martín, Víctor M. Rodríguez, Emilio Sánchez, Isabel Solé, Consuelo Vélaz de Medrano

© De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: mayo 2011

NIPO: 820-11-278-6

ISBN: 978-84-9980-082-0

D.L.: B-21.259-2011

Diseño: María Tortajada

Maquetación: Albert López

Impresión: BIGSA

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
1. Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento,	
Isabel Solé y Elena Martín	13
Diferencias individuales y orientación	14
El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento	16
Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración	19
Orientación y calidad de las instituciones educativas	21
Conclusiones	25
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	27
2. Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar, Emilio Sánchez	
y Ricardo García	33
¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?	34
Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones	
del asesoramiento	40
¿Por qué puede ser difícil?	46
Conclusiones	47
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	48
3. El centro educativo como ámbito de intervención, Teresa Huguet	53
¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo?	53
El centro como sistema	54
El conocimiento del centro	57
Análisis de un caso	64
El orientador en el centro. Rol y posición	66
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	68
4. Estrategias de evaluación psicopedagógica, Nuria Castells e Isabel Solé	73
Finalidades, referentes, características y actores del proceso de evaluación	
psicopedagógica en el marco de la escuela inclusiva	73
Evaluación psicopedagógica, asesoramiento en la respuesta educativa	
y seguimiento	76

Evaluación psicopedagógica vinculada a la elaboración de informes/dictámenes	84
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	86
5. Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa, Ramon Almirall.	91
Familia y escuela: ¿sólo compañeras de viaje?	91
Promover la colaboración familia-escuela desde la orientación y el asesoramiento psicopedagógico.	92
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	104
6. Orientación y tutoría con los adolescentes, Víctor M. Rodríguez	109
Orientación, tutoría y acción docente	109
Ámbitos y contenidos de la acción tutorial y orientadora.	111
Acción tutorial y orientadora con adolescentes	116
Agentes y herramientas para la acción tutorial	117
El orientador y la acción tutorial.	120
Algunas «sombras» en las relaciones de colaboración entre profesores y orientadores.	122
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	124
7. La orientación académica y profesional en la educación secundaria, Consuelo Vélaz de Medrano	129
Los ámbitos académico y profesional de la orientación como un continuum con diversos énfasis a lo largo de la educación secundaria.	130
Principios que fundamentan la orientación académica y profesional.	131
Planificación, modelo y estrategias de intervención en la orientación académica y profesional.	132
El consejo orientador	141
A modo de conclusión	143
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	144
8. Orientación y transición entre etapas, Mercedes Babío	151
Justificación y objetivos	151
Orientar para la transición: estructuras, estrategias y buenas prácticas	152
Particularidades del paso de educación infantil a educación primaria	154
El paso de educación primaria a educación secundaria	159
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	164

9. Orientación y trabajo intersectorial, Eulàlia Bassedas.	169
Rompiendo barreras	170
Distintos profesionales alrededor de los mismos alumnos	171
Conocimiento-coordinación-colaboración	173
El trabajo en red como recurso preventivo y organizador.	176
Ámbitos prioritarios de trabajo intersectorial	178
Estrategias de intervención y actitudes favorables.	180
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	183
10. Orientación y asesoramiento en educación infantil, Gema Paniagua.	187
La educación infantil	187
La orientación en la educación infantil.	188
Orientación en los procesos de centro	189
Trabajo con familias	193
Actuaciones en torno a niños y niñas.	195
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	199

PRESENTACIÓN

Por fortuna, los implicados en los procesos educativos escolares –docentes, directivos, familias, estudiantes, responsables de la política educativa– han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender y, por tanto, enseñar. Entre los factores que contribuyen a esta complejidad se encuentran todos aquellos que remiten a las características psicológicas de quienes aprenden y a las consideraciones pedagógicas que es preciso tener en cuenta para favorecer lo más posible una enseñanza que responda a la peculiar forma en la que cada alumno y cada alumna van construyendo su aprendizaje.

La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que los centros escolares, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesitan, entre otros, del asesoramiento de profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico de la educación escolar. Profesionales cuya tarea consiste, por tanto, en orientar el recorrido que los estudiantes realizan a lo largo de toda su escolaridad para que éste se produzca en las mejores condiciones. Esta orientación se traduce en una ayuda a quienes intervienen directamente con el alumnado, los docentes y sus familias, y en un apoyo a los procesos institucionales –y con frecuencia, comunitarios– que configuran el marco que en último término potencia o dificulta el aprendizaje.

Los profesionales responsables de esta orientación educativa –los orientadores, las orientadoras– tienen ante sí una tarea difícil que requiere de la colaboración de otros profesionales expertos, pero que demanda ante todo una sólida formación, inicial y a lo largo de todo su desarrollo profesional. Los tres volúmenes de esta colección pretenden contribuir a la fase inicial de esta formación. En primer lugar, acotando el modelo teórico que fundamenta la intervención de los orientadores (volumen I). En segundo, desarrollando los principios básicos de la educación inclusiva, aquella que podría permitir que todos los alumnos y las alumnas encontraran en su centro escolar una respuesta ajustada a su particular forma de aprender (volumen II). Por último, el tercer volumen de la colección busca recordar que los orientadores deben promover la innovación asesorando en aquellos procesos de mejora que todo centro educativo necesita impulsar en el día a día si quiere dar respuesta a la complejidad a la que aludíamos al comienzo de esta presentación.

INTRODUCCIÓN

Elena Martín, Isabel Solé

Coordinadoras

La orientación es uno de los elementos del sistema educativo que puede contribuir a su calidad. Esta idea no es nueva: aparece en todas las leyes que desde los años la década de 1970 han pretendido reformar la educación en España, y ha sido defendida desde perspectivas muy diversas que, sin embargo, han coincidido en considerar que la orientación personal, académica y profesional resulta consustancial a una educación de calidad. Es responsabilidad del conjunto del centro y, de hecho, su éxito depende entre otras cosas del grado de implicación de los docentes. No obstante, la tarea de ofrecer a cada alumno y a cada alumna una ayuda ajustada a sus características que le permita aprender lo más posible en sus años de escolaridad es muy compleja y por ello requiere del apoyo de profesionales expertos, en un continuum de tareas orientadoras en las que el profesorado y especialmente los tutores desempeñan funciones fundamentales. En dicho continuum, los orientadores constituyen la pieza central del sistema de orientación. Su asesoramiento debería vertebrar la intervención del resto de los recursos educativos.

Este libro va dirigido a los futuros orientadores y su propósito es presentar los supuestos básicos del enfoque que se considera más adecuado para realizar la tarea de asesoramiento: el modelo educativo. Las últimas leyes de educación han adoptado esta perspectiva de la orientación porque es aquella que se deriva de la concepción de qué es aprender y qué es enseñar que informa de las reformas que se han venido impulsando en las tres últimas décadas.

A pesar de que el modelo educativo está presente en la regulación normativa en la mayoría de las comunidades autónomas y se enseña en gran parte de las facultades de educación y de psicología como marco de formación de los futuros profesionales de la orientación no puede, en cambio, considerarse mayoritario en la práctica en los centros escolares. En la obra se analizan algunas de las razones que podrían explicar esta distancia entre el modelo y la realidad de numerosas situaciones escolares, distancia que no invalida la propuesta, sino que nos ayuda a entender qué vías son las más adecuadas para avanzar en esta línea.

En el capítulo 1, «Orientación en educación secundaria: necesidades de la etapa y dimensiones de un modelo de intervención», de Isabel Solé y Elena Martín, que abre el volumen, se exponen los supuestos básicos del modelo. En primer lugar, la opción por un marco sociocultural del desarrollo, en el que se sustenta, a su vez, la concepción constructivista de qué es aprender y enseñar. El enfoque sistémico –segundo principio de esta perspectiva– se desprende de lo anterior: los alumnos y alumnas aprenden y se desarrollan en distintos contextos

educativos que mantienen relaciones sistémicas entre sí, lo que supone intervenir sobre todos ellos. Se presenta la dimensión institucional de la orientación y, finalmente, se analiza la necesaria relación de colaboración entre asesor y asesorado.

Lo que en este primer capítulo se enuncia de forma breve se desarrolla de forma más extensa en el resto del libro. Emilio Sánchez y Ricardo García (capítulo 2, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar») analizan, precisamente, las dificultades de esta colaboración, lo complejo que supone ayudar a resolver los problemas de quienes a su vez ayudan al alumnado a aprender. Caracterizar la tarea de asesoramiento como un proceso de «ayudar a ayudar» resulta ya en sí misma una elocuente vía para tomar conciencia de su envergadura. Esta ayuda se ejerce sobre distintos colectivos y en diferentes ámbitos, pero antes de profundizar en ninguno de ellos, Teresa Huguet (capítulo 3, «El centro educativo como ámbito de intervención») desentraña las consecuencias de adoptar un enfoque sistémico en el que el análisis institucional del centro se convierte en la pieza clave. En el capítulo 5 («Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaboradora»), de Ramón Almirall, el autor aporta una lúcida reflexión acerca del trabajo con las familias a través de la entrevista. Por su parte, Víctor M. Rodríguez (capítulo 6, «Orientación y tutoría con los adolescentes») y Consuelo Vélaz de Medrano (capítulo 7, «La orientación académica y profesional en la educación secundaria») analizan los dos grandes ámbitos de intervención: la acción tutorial y la orientación académica y profesional. El capítulo de Núria Castells e Isabel Solé (capítulo 4, «Estrategias de evaluación psicopedagógica») aborda un tema muy delicado en el trabajo de los orientadores: la evaluación psicopedagógica. Se ha señalado con frecuencia el riesgo de una evaluación que estigmatice en lugar de incluir. En este texto se ofrece una rica perspectiva que contribuiría a guiar la intervención en todos los ámbitos anteriormente citados. En los capítulos 8 («Orientación y transición entre etapas») de Mercedes Babío y 9 («Orientación y trabajo intersectorial») de Eulàlia Bassedas se aborda la importancia de las estructuras en el trabajo de los orientadores. En el primer caso, la autora argumenta acerca de la necesidad de coordinar adecuadamente la orientación entre las distintas etapas escolares por las que transita el alumnado y ofrece interesantes sugerencias para llevarla a cabo de la forma más adecuada. En el segundo, la autora, por su parte, se adentra en el complejo entramado del trabajo intersectorial que reclama la necesidad de que los orientadores escolares integren sus actuaciones en una amplia red de servicios y profesionales, la totalidad de los cuales intervienen sobre una misma población y un único territorio.

La orientación está presente en todas las etapas educativas. Los asesores requieren, por tanto, una amplia y variada formación. Al acotar el contenido de este libro, se ha optado por centrar la atención en la educación obligatoria (primaria y secundaria) por su evidente transcendencia. No obstante, las coordinadoras del volumen estamos convencidas de la importancia de la educación infantil y de la especificidad de la orientación en esta etapa. El capítulo 10 «Orientación y asesoramiento en educación infantil», de Gema Paniagua,

consigue presentar, en pocas páginas, esta identidad propia que caracteriza el trabajo que los asesores desempeñan en los primeros y cruciales años de escolaridad.

El libro cubre en sí mismo el objetivo de hacer esta presentación pormenorizada del modelo educativo de asesoramiento, pero cumple a su vez otra función hacia los otros dos volúmenes que configuran la colección correspondiente a la especialidad Orientación educativa del Máster de Secundaria. En el segundo de ellos, *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, y en el tercero, *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, se asumen los supuestos de este modelo y se parte de ellos para presentar el particular contenido que se corresponde con sus perspectivas específicas.

1. UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ORIENTACIÓN Y EL ASESORAMIENTO

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Diferencias individuales y orientación
- El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento
- Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración
- Orientación y calidad de las instituciones educativas
- Conclusiones

Isabel Solé

Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

Elena Martín

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

A lo largo de las últimas tres décadas y mediante muy diversas contribuciones, se ha venido caracterizando un modelo educativo constructivo para el asesoramiento y la orientación en centros educativos, en un proceso inseparable de los profundos cambios que ha vivido la educación en España, cambios que han afectado tanto a los conceptos como a la práctica de la educación en su conjunto y, en particular, a la educación escolar. Dichos cambios han afectado también a la forma en la que se conciben los objetivos y las tareas de los orientadores en los centros educativos, de modo que coexisten formas diversas de entender sus funciones (y, en consecuencia, su rol en los centros, la formación prioritaria que necesitan, etc.).

En este capítulo se describen algunas dimensiones relevantes del modelo educativo de asesoramiento. Tras una breve presentación de los conceptos de *desarrollo* y de *diversidad* en los que se sustenta, nos ocuparemos en el segundo apartado de las concepciones que profesorado y asesores poseen acerca de estas nociones, así como del aprendizaje y de la

propia orientación, cuya falta de correspondencia con frecuencia puede ser una fuente de dificultades. Las posibilidades de la colaboración, como estrategia prioritaria de intervención de los orientadores, se aborda en el tercer apartado, y nos conduce a considerar la dimensión institucional que el modelo educativo asume para la orientación. Se concluye el capítulo con una síntesis de los principales supuestos sobre los que se asienta este modelo.

Diferencias individuales y orientación

Los cambios a los que aludíamos anteriormente y los intensos debates a que han dado lugar, incluso si los circunscribimos al análisis de las finalidades y funciones que se atribuyen al asesoramiento u orientación y al rol de los asesores, responden en parte a cambios que podrían calificarse de paradigmáticos en las explicaciones que la psicología ha ido proporcionando en torno a conceptos como *aprendizaje*, *desarrollo*, *diferencias individuales*, *dificultades de aprendizaje*, *educación*, *sistema*, etc., y las relaciones que entre ellos se postulan. La forma en la que se conciben dichos conceptos y relaciones influye decisivamente en el modo de entender la orientación.

Así, es muy probable que una concepción del aprendizaje como un proceso individual, que se añade al desarrollo pero no incide en él porque se le considera vinculado a un conjunto de capacidades innatas e inmodificables, conduzca a considerar que las dificultades que puedan presentarse –de aprendizaje, emocionales o de otro tipo– se deban a carencias, limitaciones o alteraciones cuyo origen se encuentra en las capacidades del individuo. En consecuencia, se tenderá a una intervención centrada en el sujeto –más probablemente en esas capacidades que se entienden alteradas– dirigida a evaluarlas y a proponer medidas susceptibles de compensar o reeducar lo que se percibe como déficit de la persona. Estas ideas se corresponden con la *perspectiva individual* caracterizada por Ainscow (1995). En el ámbito de la orientación, favorecen la intervención correctiva, centrada en el individuo (Baltés y Danish, 1980), frente a la preventiva y optimizadora. La mirada que se dirige al alumnado cuyos procesos se desvían respecto a lo que se considera esperable tiende a primar lo que les separa y diferencia de los otros estudiantes, olvidando con frecuencia lo que comparten con los demás; en la exacerbación de lo que es específico, el conocimiento especializado del orientador aparece como algo difícilmente compatible con otros y puede ser considerado como jerárquicamente superior. Con frecuencia, se utiliza la etiqueta «modelo clínico médico» o «asistencial» para aludir a este enfoque.

Por el contrario, una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que «tira» del desarrollo y lo promueve, entendido en una perspectiva contextual, en el que interviene el individuo que aprende (o no aprende), así como los agentes educativos y las

condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan, remite a una interpretación distinta de las diferencias que se observan entre las personas, cuyo origen no se atribuye exclusivamente ni a sus características ni a las de los entornos en los que crecen, sino a la interacción entre lo uno y lo otro. Esta consideración cuestiona el carácter estático que con frecuencia se atribuye a los rasgos y modos de actuación («es muy malo, siempre pega a los otros»; «es superdotada, no tiene problemas en nada») y deja un mayor espacio a las posibilidades de cambio y de avance. Es una interpretación que no niega el impacto de determinadas características personales, tanto intelectuales como emocionales, en la emergencia de una dificultad, pero que atiende también a las expectativas y actuaciones de otros miembros de los sistemas –familiar, escolar– de los que se forma parte en su aparición, mantenimiento o transformación. Lógicamente, esta concepción conlleva una forma diferente de enfrentar dicha dificultad, ampliando el foco de lo exclusivamente individual y atendiendo a las capacidades tanto del individuo como del sistema para superarlas, concepción muy próxima a lo que Ainscow (1995) denomina *perspectiva curricular*. En el ámbito de la orientación, aun cuando haya que tomar medidas de tipo correctivo o compensador, se prima la intervención preventiva y optimizadora, considerando de forma contextualizada las dificultades y aprovechando las posibilidades de una intervención indirecta, dirigida a optimizar las variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.¹ En esta perspectiva, el conocimiento especializado del orientador contribuye, junto con el conocimiento especializado del profesorado y de otros profesionales que eventualmente puedan intervenir en la situación, a comprenderla y a buscar, en una estrategia de colaboración y corresponsabilidad, los medios más adecuados para quebrar las barreras que impiden el aprendizaje o dificultan el adecuado desarrollo emocional y afectivo. Es habitual referirse genéricamente a este enfoque como *modelo educativo*.

Los argumentos teóricos a favor de un modelo educativo de orientación o asesoramiento son abundantes y contundentes (véase, entre otros, Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996). Subyace a la práctica de muchos orientadores que participan de una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (véase Coll, 1990 y 2010, en esta colección) y de una visión sistémica de la realidad. Sin embargo, no puede considerarse como «el modelo», ni siquiera como el modelo prioritario desde el que se ejerce la orientación (Escudero y Moreno, 1992; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; García y

.....
1. Determinadas interpretaciones –a nuestro juicio, erróneas– del modelo educativo conducen a afirmar que no es propio de dicho modelo atender situaciones o «casos» individuales; en dichas interpretaciones subyace la idea de que atender las dificultades de un determinado alumno o alumna es indicativo de una perspectiva clínica o asistencial. No es el hecho en sí de atender a las necesidades específicas, sino la forma de hacerlo lo que puede dar lugar a una actuación más asistencial o educativa. Se puede profundizar en esta cuestión en Solé (1998).

Sánchez, 2007; Repetto y Vélaz de Medrano, 1997). Las dificultades que condicionan su concreción son muchas y atañen a dimensiones muy diversas; entre ellas, hay que prestar atención al hecho de que los posicionamientos teóricos en los que se sustenta no son universalmente compartidos: entre los docentes, y entre los propios orientadores, algunos se encontrarán más próximos y otros más alejados de dichas opciones. Conviene, antes de adentrarnos más específicamente en este modelo, atender a esta cuestión.

El papel de las concepciones en los procesos de asesoramiento

Las investigaciones que se han realizado acerca de las concepciones que docentes y estudiantes mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje han puesto de manifiesto que, como sucede en otros ámbitos del conocimiento, nos representamos estos procesos de una manera mucho más simplificada de lo que las teorías científicas postulan (Pérez Echeverría y otros, 2006). Aunque los resultados de los estudios varíen en función del marco teórico y metodológico desde el que se abordan, existe una gran consistencia en el hecho de que resulta más intuitivo concebir el aprendizaje como un proceso fácil, inmediato, en el que el producto refleja la copia de la realidad aprendida y sobre el que, por tanto, es sencillo apreciar el grado de certeza. Se considera el aprendizaje más como un estado, un resultado, que como un proceso, y su éxito o su fracaso se atribuyen fundamentalmente a la características del alumno o alumna, sin recurrir a explicaciones interactivas, en las que confluyen distintas variables tanto de quien aprende como del que enseña, así como de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Llegar a representarse el hecho de aprender como un proceso recursivo, complejo, en el que intervienen múltiples factores que a veces actúan como condiciones de partida del proceso, pero que a su vez pueden ser el resultado de éste, precisamente porque son transformables, no es nada intuitivo. Pensar en el aprendizaje en estos términos suele requerir de una enseñanza específica que consiga producir un cambio conceptual desde las concepciones más implícitas, y por ello menos sofisticadas, a estas otras formas de concebir la construcción del conocimiento (Pozo y otros, 2006).

Se supone que la formación inicial y permanente del profesorado, y de otros profesionales de la educación como los orientadores, debería garantizar este cambio conceptual. Sin embargo, investigaciones que se han llevado a cabo para estudiar las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza han puesto de manifiesto que un elevado porcentaje del profesorado muestra unas teorías poco sofisticadas de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Martín y otros, 2006; Pérez Echeverría y otros, 2006; Bautista, 2009; Gajardo, 2009; Loo, 2009). Los resultados de estos estudios apuntan a que sólo un tercio del profesorado parece representarse el aprendizaje de una forma semejante a la que proponen las teorías constructivistas.

La probabilidad de mantener un tipo más o menos sofisticado de concepciones no es aleatoria. Las investigaciones anteriormente citadas ponen de relieve la relación con el grado de experiencia (cuantos menos años, más sofisticadas son las concepciones); la etapa en la que se imparte la docencia (cuanto más se avanza en los niveles educativos, menos sofisticadas resultan las formas de representarse el aprendizaje y la enseñanza), y la especialidad del docente. En este caso, los resultados muestran que los docentes de Matemáticas y de Religión son los que con mayor probabilidad pueden llegar a concebir el aprendizaje desde una concepción poco compleja, como la que se ha descrito anteriormente.

Por otra parte, y este hecho es especialmente relevante desde el punto de vista del asesoramiento, los datos ponen de manifiesto, con una notable consistencia, que las concepciones más sofisticadas se asocian con aquellas figuras profesionales que trabajan en el ámbito de la atención a la diversidad (Martín y otros, 2005). Efectivamente, los orientadores de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, los de los departamentos de orientación, los maestros y maestras de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje mostraron en mayor proporción que sus colegas docentes concepciones sofisticadas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este dato resulta bastante coherente si pensamos en que la formación de estos profesionales presta mucha más atención que la del resto del profesorado precisamente a analizar la naturaleza de la diversidad del alumnado, sus causas y las formas más adecuadas de darle respuesta. Junto con la formación, el trabajo directo –o indirecto– con los colectivos de alumnos y alumnas con mayores dificultades les enfrenta diariamente con experiencias que hacen más visible la complejidad de los procesos de aprendizaje y, por tanto, de enseñanza. Cuando se toma conciencia de esta complejidad se adquiere una comprensión que no sólo se aplica a este tipo de alumnado sino en general a la forma en la que las personas aprendemos.

En este mismo sentido apuntan los resultados de otro interesante trabajo de investigación en el que se exploraron específicamente las concepciones acerca de la inclusión, las dificultades de aprendizaje y la respuesta a alumnado con discapacidad intelectual (López, Echeita y Martín, 2009), en una muestra de docentes y orientadores de educación secundaria. También en este caso se encontraron diferencias significativas entre ambos colectivos, mostrando los orientadores concepciones más sofisticadas y cercanas a la concepción constructivista.

Las diferencias entre las concepciones de docentes y orientadores no se limitan sólo a la forma en la que ambos colectivos representan los procesos de aprendizaje y de enseñanza, sino que también aparecen cuando lo que se explora es lo que se entiende por *asesorar en el ámbito psicopedagógico*. Como se muestra en el estudio de María Luna (Martín y Luna, 2008), realizado también con profesionales de educación secundaria, profesores

y asesores esperan cosas diferentes del orientador y le atribuyen competencias y conocimientos distintos. Entre el profesorado es más probable encontrar una concepción que se correspondería con el modelo asistencial-individual. Se espera del orientador una intervención casi exclusiva con los alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje en sus distintos grados y, en coherencia con esta idea, al orientador se le atribuye un conocimiento experto en todo lo relativo a los problemas y las discapacidades.

Por el contrario, no es habitual encontrar docentes –al menos en esta etapa– que admitan que los orientadores pueden y deben asesorar también acerca de los procesos generales de aprendizaje para favorecer que éstos se produzcan en las mejores condiciones, con lo que se evitarán futuras dificultades. El modelo educativo, que atribuye un importante peso al asesoramiento curricular, no se reconoce en las representaciones de la mayoría del profesorado. No sólo no responde a las ideas que surgen espontáneamente como respuesta a las preguntas sobre qué esperan del orientador de su centro, sino que se muestra una clara reticencia ante la idea de que el asesor pudiera intervenir en estos ámbitos, lo que se vive como una injerencia no deseada. Entre los orientadores, aunque también hay profesionales que conciben su trabajo desde un enfoque asistencial-individual, suponen un porcentaje reducido.

En síntesis, los resultados de la investigación –compatibles con la experiencia cotidiana de numerosos asesores– indican que, con frecuencia, en la etapa de educación secundaria, profesores y orientadores no conciben del mismo modo los procesos que conducen al aprendizaje (y a la falta de aprendizaje) y el decisivo papel que en ellos desempeñan las ayudas que proporciona la enseñanza; para los primeros, la explicación hay que buscarla en las características de los alumnos, mientras que los segundos tienen en cuenta también aspectos contextuales. Los resultados indican, asimismo, discrepancias sobre la función del orientador; los profesores tienden a considerarla restringida a los alumnos y alumnas con dificultades, para lo cual le atribuyen conocimiento experto, mientras que los orientadores reivindican poder asesorar en una perspectiva más amplia, como la que se postula desde el modelo educativo.

Si la realidad muestra dichas discrepancias en torno a cuestiones básicas sobre las que se asienta la posibilidad de entenderse, cabe preguntarse hasta qué punto se puede llegar a colaborar y a acercar posiciones. La respuesta no es taxativa; posee diversos matices y atañe a diferentes dimensiones. En un sentido, es necesario resaltar la idea de «acercar posiciones» en oposición a esperar que todos pensemos lo mismo. En otro sentido, hay que destacar que este acercamiento de posiciones no es sólo una disposición estratégica, sino un contenido del asesoramiento. Es decir, cada problema que se aborda, incluso cuando se trata de la derivación por parte de un tutor de un alumno cuyos problemas atribuye exclusivamente a sus características personales, es una ocasión para avanzar de manera gradual hacia una mayor convergencia en la forma de apreciar situaciones como ésta. Por último,

el referente constructivista y sistémico del modelo educativo constituye una ayuda, en la medida en que permite entender cómo y por qué (y también por qué a veces no) puede producirse ese acercamiento gradual.

Acercando posiciones: el modelo educativo y la relación de colaboración

Concebimos el asesoramiento o la orientación como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema que implica al orientador y a un profesor, o a un subsistema del centro (equipo directivo, equipo docente, Comisión de Atención a la Diversidad, equipo de tutores, etc.). La noción de *construcción conjunta* remite a que la tarea se aborda en equipo, desde la perspectiva que proporciona la formación particular de cada uno, así como las experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos que la situación le genera. En este proceso de colaboración es posible ir acercando posiciones, compartiendo *significados* que paulatinamente pueden ir modificando concepciones, expectativas y significados previos.

El intercambio de información sobre un problema o situación no conduce necesariamente a la posibilidad de colaborar en su comprensión y a corresponsabilizarse del proceso que se desencadena para buscar vías plausibles de solución. Cuando un profesor «encarga» al orientador que se ocupe de un determinado alumno, y ese encargo supone que lo deposita en sus manos (y que él «se descarga»), no está pidiendo colaboración, sino la asunción de la situación por parte de otro. Cuando un orientador atribuye a un tutor el papel de «fuente de información» acerca de una situación o caso que le interesa, sin atender a sus necesidades específicas y a los sentimientos que la situación despierta, tampoco pide colaboración. Colaborar requiere reconocer que el trabajo de uno no puede llevarse a cabo sin la participación de otro; reconocer la competencia profesional de todos y entender que las situaciones complejas como las que se plantean en la escuela no pueden ser abordadas desde planteamientos simples y en soledad. Por lo demás, la representación que tiene un docente de un problema o situación no es en absoluto ajena al *sentido* que se le atribuye, esto es, a las vivencias que provoca, a las emociones que suscita, a la autoimagen que contribuye a crear. Atender a esta dimensión emocional es una condición necesaria para establecer un proceso colaborativo (véase el capítulo 2, de Sánchez y García, «Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar» en este volumen).

Cualquiera que sea la intervención que el orientador lleva a cabo en un centro educativo exige tener en cuenta cómo perciben y cómo viven la situación los implicados y lo que están dispuestos a hacer; es posible que algunos profesores vean las cosas de modo muy distinto, y que piensen que el asesor tiene su trabajo y los docentes el suyo, aunque se estén ocupando de un mismo estudiante o grupo. Modificar esta visión sólo es posible actuando

de forma coherente con lo que supone colaborar, es decir, implicando al profesor, escuchando su opinión, las soluciones que ha intentado, el análisis que realiza acerca del éxito y los obstáculos que ha encontrado y atendiendo a los sentimientos que todo ello suscita.

Una condición necesaria –aunque no suficiente– para que el asesoramiento llegue a buen puerto reside en que responda a una necesidad que pueda formularse como demanda. Esta formulación significa que se percibe una situación como algo disfuncional u optimizable, y que se considera que el orientador puede/debe intervenir para mejorar. De manera simultánea, que se formule una demanda no significa que orientador y demandante coincidan en lo que ocurre ni en la interpretación que se le da.² Tampoco se dará necesariamente coincidencia entre la intervención que el orientador considera adecuada por su parte y la que espera el profesor que realice. Aun en los casos en los que la distancia entre ambas percepciones es considerable, no deja de ser cierto que la demanda es indicativa de que hay algo que el profesor, o el subsistema que la formula, percibe que no puede resolver con sus propios medios, para lo cual requiere del concurso del asesor. Orientar, asesorar, es una ayuda, una colaboración que se proporciona a un colectivo de profesores, a un equipo directivo, a un profesor de manera individual; en sus múltiples formas, dicha ayuda permite analizar la situación de que se trate desde una nueva perspectiva, hace aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido ocultas o que no se han considerado relevantes, permite rescatar aspectos positivos de la práctica y ahondar en ellos, así como cuestionar determinadas facetas. Asesorar no es suplir la competencia de otros sino, al contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autonomía.

De hecho, puede considerarse que la distancia entre lo que en un centro se puede resolver de forma autónoma y lo que además se puede afrontar con la colaboración del asesor delimita el espacio en el que dicha colaboración tiene sentido y puede contribuir al avance. Establecer, junto con los profesionales del centro, las *áreas de desarrollo institucional* (Marrodán y Oliván, 1996) y acompañar su recorrido en espacios de colaboración y trabajo conjunto hace posible que las concepciones sobre el aprendizaje (y la falta de aprendizaje), –así como otras acerca de multitud de aspectos que preocupan, como todos los relacionados con los problemas de convivencia en los centros–, puedan explicitarse y tal vez enriquecerse gracias al contraste con otras visiones. En estas situaciones, la necesidad de argumentar las propias ideas y conclusiones sobre una situación conduce con frecuencia a ordenarlas, organizarlas, con el fin de hacerlas comprensibles y convincentes para los demás y para uno mismo. De ahí la importancia

.....
2. Desde determinadas perspectivas (Selvini y otros, 1986) se insiste en que en ocasiones la demanda que recibe el asesor es en realidad un reto, un desafío para probar sus capacidades. Por razones de espacio no podemos desarrollar esta interpretación ni sus consecuencias; remitimos al lector a la obra citada.

de lo que se dice y de cómo se dice en las situaciones de trabajo conjunto. Mediante el uso del lenguaje sacamos a la luz nuestras concepciones, podemos reorganizarlas, modificar interpretaciones e incorporar otros puntos de vista; también con el lenguaje y las formas de comunicación no verbal expresamos emociones y sentimientos, contribuimos en mayor o menor medida a crear un clima de respeto y confianza en el que sea posible trabajar.

Aunque con gran frecuencia el orientador se siente presionado por las demandas del centro –y por su propia percepción de las numerosas y cambiantes dificultades que cotidianamente se presentan– a prescribir, a señalar lo que hay que hacer, e incluso puede verse retado a «mostrar o enseñar cómo hacerlo», adoptar un rol de experto que dice a los otros lo que hay que hacer presenta numerosos riesgos y ninguna ventaja. Entre los primeros, quizás el más evidente es que quien asume que sabe cómo hay que actuar y lo prescribe, asume también la responsabilidad por la marcha de la tarea... de una tarea que casi siempre tendrán que hacer otras personas y en unas condiciones que escapan a su control; además, otra consecuencia indeseable es que la falta de un análisis más compartido puede ocultar variables que contribuyen al mantenimiento de los problemas y que, por desconocimiento, no pueden ser tomadas en consideración. Como se ha señalado en múltiples ocasiones, este rol fomenta la dependencia del centro respecto del asesor y hace que determinados aspectos o problemas sean considerados de su estricta competencia, lo que impide la corresponsabilidad necesaria para mejorar.

La aportación de criterios y de seguridad que exigen los sistemas que demandan orientación puede y seguramente debe vehicularse mediante estrategias y actitudes de colaboración. Éstas rehúyen igualmente el desistimiento de la propia responsabilidad y la suplencia descalificadora (Almirall, 2010a); marcan los límites de la propia intervención desde el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, y posibilitan la autonomía. Colaborar con otros estimula el análisis compartido, la elaboración de planes conjuntos y, en definitiva, la responsabilidad de cada uno en una empresa que se considera común. Por supuesto, colaborar no se opone a ser experto; al revés, exige el conocimiento psicopedagógico especializado para contribuir, con otros profesionales también expertos en su ámbito de especialización, a una mejor comprensión y a la consecución de objetivos compartidos que tienden a la mejora de los centros y de los procesos que en ellos se realizan. Esta forma de entender el asesoramiento, como un proceso de colaboración que puede conducir a una representación distinta de la realidad y a intervenir en ella de modo más ajustado, ha sido adoptada al definir las funciones de la orientación.

Orientación y calidad de las instituciones educativas

En España la orientación se concibe como un recurso al servicio de la calidad de la enseñanza, entendida ésta como la capacidad de proporcionar a cada estudiante la respuesta educativa que le ayudará a desarrollarse en todas sus competencias. Así, la orientación, con

el concurso de otras medidas y actuaciones, puede facilitar el camino de los centros educativos hacia prácticas más inclusivas, lo que equivale a potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los docentes y la de aprender del alumnado (véase el segundo volumen de esta especialidad). Dicho de otro modo, la orientación es un recurso para lograr instituciones más colaborativas y cohesionadas, capaces, en definitiva, de suprimir el mayor número de barreras al aprendizaje y de acordar formas de intervención que favorezcan el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros.

La apuesta realizada en nuestro país, así como en otros muchos, por un sistema educativo comprensivo e inclusivo constituye, sin duda, un reto formidable, ante el que los docentes y profesionales de la educación, los centros y la sociedad en su conjunto responden de diversas maneras. Es imposible enfrentarse al reto de educar y promover el desarrollo de alumnos diversos desde respuestas individuales, aun si cada una de esas respuestas tuviera el máximo nivel de calidad. Existe un considerable corpus de investigación que sustenta la idea de que una educación de calidad responde a un proyecto compartido; un centro de calidad es una institución que disfruta de un liderazgo participativo, en la que los profesores trabajan en equipo, en la que existe un clima favorable al aprendizaje y donde las relaciones están presididas por el respeto y el reconocimiento mutuo. Se trata de instituciones presididas por una cultura que tiende a la colaboración, al aprendizaje-innovación y a la inclusión (véase el capítulo 3 de Huguet, «El centro educativo como ámbito de intervención» en este volumen). Según Murphy (1992), estas escuelas se caracterizan por tener expectativas elevadas sobre los estudiantes –consideran que todos pueden aprender–, así como por el hecho de que la institución asume sus responsabilidades en relación con los éxitos y con los fracasos de los alumnos y alumnas. En consecuencia, son centros en los que se realiza un cuidadoso seguimiento y evaluación de los progresos de los estudiantes y de los procesos educativos; se trata de instituciones consistentes, cohesionadas y bien organizadas, abiertas al aprendizaje y a la innovación. Las características de los centros educativos que presentan dificultades para articular una propuesta educativa de calidad son, casi punto por punto, las contrarias a las que acabamos de enumerar (Stoll y Fink, 1999):

- Falta de proyecto compartido.
- Ausencia de liderazgo.
- Relaciones disfuncionales entre el profesorado; ambiente individualista.
- Prácticas de enseñanza de baja calidad, escasa estructuración de las situaciones didácticas, poco orden.
- Expectativas bajas respecto de los estudiantes, críticas frecuentes.

Los institutos y escuelas no son el escenario estático en el que sucede la enseñanza; su organización, los recursos con los que cuenta, el entorno en el que se encuentra o su manera de funcionar condicionan los procesos (de enseñanza-aprendizaje, de gestión,

de participación, etc.) que llevan a cabo (Marchesi y Martín, 2002). Son sistemas abiertos, configurados por múltiples subsistemas, y que mantienen relaciones entre sí y con otros sistemas paralelos (como las familias, con otros centros y servicios educativos, sociales o de salud mental). El entramado de sentimientos y relaciones que los configuran los convierten en algo vivo y cambiante, en los que el todo es más que la suma de las partes, sometidos a múltiples retroacciones. Lo que ocurre en un aula, con un grupo de estudiantes y un profesor, no está totalmente determinado, pero tampoco es independiente, ni mucho menos, de la dinámica general del equipo docente, de las tensiones –o del entendimiento– entre éste y el equipo directivo o de la forma en que se gestionan las relaciones entre el tutor y otros profesores. Simultáneamente, lo que sucede en esa aula incide a su vez en la dinámica del equipo docente, en el equipo directivo, en otros profesores.

El modelo de orientación educativo constructivo entiende que la institución en su conjunto, su bienestar y su adecuado funcionamiento constituyen un objeto privilegiado de intervención, abriendo así un ámbito de trabajo a los orientadores que o bien no se plantea, o lo hace de modo completamente distinto desde perspectivas más asistenciales-individuales. Trabajar para mejorar la calidad de la enseñanza, de modo que inclusión y excelencia vayan de la mano (Tharp y otros, 2000), supone intervenir para fortalecer las estructuras institucionales, así como para apoyar los procesos de colaboración –en y entre los diversos subsistemas– tendentes a generar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Desde este modelo, el orientador necesita conocimientos de análisis institucional que le permitan entender progresivamente la institución en la que trabaja y ubicarse en ella de forma adecuada. A este respecto debe destacarse que la adopción de la perspectiva educativa va de la mano de una progresiva ampliación de los ámbitos de orientación, que se extienden al centro y a los diversos subsistemas y estructuras con capacidad de tomar decisiones en la organización y coordinación de la enseñanza, con todo lo que conllevan (por ejemplo, organización y priorización de los apoyos; criterios y condiciones de retención/promoción del alumnado; organización de los planes de orientación y acción tutorial; proyectos de innovación que puedan llevarse a cabo en el centro –véase el tercer volumen de esta especialidad–).³ La atención a las familias, desde el modelo educativo, adquiere también dimensiones específicas (véase el capítulo «Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa», de Almirall, en este volumen).

.....
3. El modelo educativo, por su dimensión preventiva y optimizadora, conduce también a promover el trabajo intersectorial, a buscar la relación con profesionales de la educación, de la salud, del ámbito social, etc., externos al centro, como condición para lograr intervenciones más coordinadas y de mayor calidad (véase el capítulo 9, «Orientación y trabajo intersectorial», de Bassedas en este volumen).

La capacidad de intervenir en un centro depende, por supuesto, de los conocimientos que posea el orientador, de sus estrategias y del grado en que éstas y su forma de relacionarse contribuyen a la claridad en las comunicaciones, al respeto mutuo y a despertar interés por el trabajo compartido. Pero, sin duda, los centros son distintos, y no es lo mismo trabajar en uno o en otro. Algunos han podido ir construyendo una cultura de colaboración, y poseen estructuras de coordinación y trabajo conjunto que funcionan de forma adecuada; la tarea del orientador encuentra en estos casos un contexto acogedor que facilita el trabajo interdisciplinario. Otros centros, por razones diversas, pueden encontrarse lejos de esta situación: sus estructuras son disfuncionales, la colaboración entre los profesionales se encuentra muy limitada, la organización es estrictamente formal. No cabe duda de que va a ser más difícil trabajar en estas condiciones, y que su progresiva modificación en un sentido positivo constituye una finalidad de la orientación.

En este sentido, se han invocado dos dimensiones más para distinguir culturas institucionales que generan condiciones de trabajo diferentes (Hopkins, Ainscow y West, 1994, citados por Marchesi y Martín, 1998): la dimensión actividad-inactividad, que da cuenta de la tendencia de una institución a la innovación, al afrontamiento de los retos o al aprendizaje, y la dimensión eficacia-ineficacia, que pone de relieve el grado en el que una institución es capaz de llevar a cabo su trabajo y obtener resultados adecuados. Las variables que influyen en que unos u otros valores de estas dimensiones se consoliden son de distinto orden e interactúan entre sí; algunas tienen que ver con factores externos a los centros, propios del sistema educativo y del sistema social en su conjunto (por ejemplo, expectativas sobre la educación y valor que se le atribuye; calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes y otros profesionales de la educación; cohesión, desde las propias administraciones, de las políticas que directa o indirectamente inciden en los centros, etc.). Otras son variables que confluyen en el propio centro (intereses, valores, formación del profesorado; liderazgo, o relación con el entorno) y con su momento vital, que hacen que en una institución puedan prevalecer las tendencias a la mejora o bien las posiciones más acomodaticias. Sin caer en la omnipotencia, cabe situar en este nivel de centro las posibilidades del asesor para impulsar la innovación en determinados aspectos. Profundizar en este análisis, sin duda apasionante, excede con mucho las posibilidades de este capítulo, pero antes de concluirlo, conviene considerar dos aspectos.

El primero, que en la consolidación de la tendencia hacia la actividad y la eficacia de los centros y su capacidad para promover prácticas inclusivas, tienen un peso considerable las ideas, valores y expectativas que se manejan sobre el aprendizaje y la función de los docentes en la formación de los estudiantes; las atribuciones sobre sus éxitos y fracasos; la función –fundamentalmente instructiva o también formadora– que la institución se autoatribuye, en definitiva, sus concepciones, a las que nos hemos referido en un apartado anterior.

El segundo, que los centros no son siempre iguales ni responden de una forma totalmente predecible. Como en todos los sistemas, la «vida» de los institutos y escuelas discurre a través de diversos momentos y etapas, a cuya configuración contribuyen numerosos factores: cambios en los equipos directivos, movilidad-estabilidad de los equipos docentes, cambios en el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, cambios en los sistemas de apoyo y recursos con los que se interactúa, cambios en las políticas educativas, etc. Así, el análisis progresivo de la institución que se va realizando a medida que se interviene en ella, más que perseguir un retrato estático, tiende a buscar los hilos, a veces antiguos y enrevesados, que permiten organizar el relato del momento actual y este relato, a la vez que ayuda a comprender –al menos en parte– por qué las cosas son y se representan de un modo u otro, tiene que proporcionar las claves de las competencias y puntos fuertes con que cuenta la institución para abordar los retos cotidianos y los extraordinarios.

En definitiva, desde la perspectiva del modelo educativo, la finalidad general de la orientación es contribuir a una enseñanza diversificada y de calidad. De esta finalidad se desprenden objetivos más específicos; uno, ayudar a que el funcionamiento de la institución sea óptimo, y que permita la consolidación de un proyecto bien liderado y compartido, asentado en el análisis y reflexión sobre la práctica, la indagación y el consenso en la toma de decisiones. Otro, promover el avance hacia la asunción de la diversidad como algo consustancial al hecho educativo, y no anecdótico o extraordinario, y entender que la respuesta a la diversidad es la respuesta de la institución (no sólo de alguno o algunos de sus miembros) para el conjunto del alumnado (no sólo para aquellos cuyas necesidades requieren recursos excepcionales), cuya calidad debe ser evaluada tanto por su capacidad de atenuar en grado máximo las barreras al aprendizaje como por los procesos de centro que se desencadenan y los resultados que se obtienen. Especialmente importante es ver que lo uno no es incompatible con lo otro.

Conclusiones

En este capítulo hemos analizado algunas dimensiones del modelo educativo de orientación, que se resumen en el cuadro 1 de la página siguiente. Como se ha señalado en la «Introducción», los diversos capítulos que integran esta obra –y los otros volúmenes de esta especialidad– ayudan a profundizar lo que aquí se ha presentado de modo general. Particularmente importante, para comprender el alcance y las limitaciones del modelo, es profundizar en la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (Coll, 2010, en esta colección), así como en la perspectiva sistémica (Dowling, 1996; Huguet, 2006; Osborne, 1996; Selvini y otros, 1986). Otras exposiciones del modelo educativo pueden consultarse en Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996, y Solé, 1997 y 1998.

Cuadro 1. Criterios y dimensiones teóricas que configuran la intervención psicopedagógica en la práctica

POLO EDUCATIVO		POLO ASISTENCIAL	
Dimensiones básicas	Concepto y desarrollo del aprendizaje.	Mecanismos interpsicológicos e intrapsicológicos.	Mecanismos intrapsicológicos.
	Finalidad de la intervención.	De desarrollo y preventiva.	Remedial.
	Enfoque de la realidad.	Sistémico.	Lineal-causal.
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Simétrica y colaboradora.	Experta y directiva.

Fuente: adaptado de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005).

En cuanto marco teórico, el modelo educativo implica un conjunto de opciones en relación a las finalidades que persigue, al modo de concebir el rol y el tipo de relaciones que se considera más adecuado que establezca el orientador; se sustenta en la explicación socioconstructivista del desarrollo y el aprendizaje y en la perspectiva sistémica en el análisis de las relaciones y de las instituciones. El modelo no prescribe lo que hay que hacer ni cómo hay que hacerlo en cada caso concreto, pero establece un marco para la identificación de los problemas y la caracterización de las situaciones que son objeto de atención; asume algunos principios y marca unas determinadas tendencias en la intervención:

- La orientación es un recurso del sistema educativo, por tanto de todos los alumnos y profesores y no sólo de los que poseen determinadas características.
- Asume una concepción del desarrollo como proceso cultural y socialmente mediado. Las experiencias educativas no se añaden, sino que provocan el desarrollo de las capacidades emocionales, cognitivas, lingüísticas, sociales, motrices, etc. En consecuencia, la orientación no se limita a atender las situaciones en las que este desarrollo no se produce de la forma esperada; actúa de modo preventivo y optimizador sobre dichas experiencias para incrementar su potencial, de modo directo e indirecto, a través de los agentes educativos con los que se colabora.
- Considera lo que no funciona de manera adecuada, pero también y especialmente, indaga sobre las características positivas presentes en las situaciones en las que se trabaja, para partir de ellas y generalizarlas en la medida en que sea posible.
- Parte de una visión contextual, que tiene en cuenta a los individuos y a los sistemas de que forman parte, en los que interactúan con otros y en los que hay que potenciar formas adecuadas de relación, capaces de optimizar los procesos que en ellos se desarrollan.

- Tiende a construirse en el marco de procesos de colaboración con los profesionales de los centros educativos en el seno de estructuras que fortalecen a la institución, así como con otros profesionales con los que se intenta actuar de modo coordinado.
- Su concreción se atiene a los principios éticos de honestidad y responsabilidad en el ejercicio profesional (Bonals y De Diego, 1996).

En definitiva, el modelo educativo hace que el orientador mire la realidad de una determinada forma –sistémica, constructivista–, que se vea a sí mismo como complementario y colaborador en relación con los otros profesionales con los que trabaja; amplía sus ámbitos de intervención y exige una extensa y continuada formación. Aunque no prescribe directamente cómo actuar, funciona como una lente que permite identificar qué es y qué no es un problema, e interpretar las variables que influyen en él o en la situación en la que se trata de intervenir; proporciona un marco que ayuda a analizar la realidad de la que se parte, y establece unos referentes para decidir el sentido de eventuales cambios, cuando se consideren necesarios. El análisis realizado en este capítulo revela que, con frecuencia, el hiato entre este marco conceptual y las concepciones de los profesores acerca de las diferencias individuales, el aprendizaje y la propia orientación es considerable, lo que dibuja un amplio horizonte para el trabajo compartido, en un proceso cuyo éxito habrá que considerar no sólo por su capacidad para resolver problemas, sino también para acercar posiciones, para compartir una visión más compleja pero también más optimista del desarrollo y el aprendizaje humanos, y del poder de los otros para influir en ellos.

ACTIVIDADES

1. *Previamente a la lectura del capítulo, escribe un breve ensayo sobre lo que piensas que hace un orientador en un centro de secundaria. Intenta precisar lo que consideras que son sus ámbitos de intervención prioritarios, y las personas a las que crees que dirige su intervención. Si es posible, imagina cómo actuaría ante un estudiante que manifiesta dificultades para comportarse adecuadamente en la clase. Una vez leído el capítulo, analiza tus respuestas. ¿Se acercan más a un modelo educativo o a un modelo asistencial?*
 2. *Una vez leído el capítulo, reflexiona y elabora una lista de los conocimientos con los que consideras que debe contar un orientador que vaya a trabajar en un centro de educación secundaria. En grupos de dos o tres personas, contrastad vuestras listas y ordenadlas. Una vez realizada esta tarea, elaborad una nueva lista, esta vez de los conocimientos de los que ya*
-

disponéis y que pensáis que os pueden ser útiles como futuros orientadores. Recuerda que los conocimientos incluyen tanto conceptos y hechos como procedimientos (técnicas y estrategias), actitudes, valores y normas.

3. *Previamente a la lectura del capítulo describe por escrito qué crees que es aprender y qué crees que es asesorar. Analiza, asimismo, si piensas que los docentes y los orientadores contestarían de manera semejante a estas preguntas.*
-

FUENTES Y RECURSOS

BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M. (coords.) (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 21-42.

La obra ofrece un panorama exhaustivo de las funciones y tareas de asesoramiento que toman el centro educativo como eje de la intervención. Los diferentes capítulos, a cargo en su mayoría de profesionales con amplia trayectoria en el asesoramiento, se organizan en torno a cinco ejes:

1. El asesoramiento psicopedagógico.
2. Los escenarios educativos.
3. La práctica educativa.
4. Los escenarios educativos específicos.
5. El alumnado con barreras a la comunicación y al aprendizaje.

LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.

En este libro se presenta con detalle una experiencia concreta en la que el asesoramiento se convierte en un motor para la mejora de la práctica educativa. Asentada en unos fundamentos psicopedagógicos expuestos con suma claridad, los criterios que utilizan los autores para llevar a cabo y analizar su experiencia pueden ser provechosamente usados para el análisis de la práctica, así como para asesorar el proceso que puede conducir a su optimización.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

En este volumen se presentan tanto resultados de investigaciones como reflexiones teóricas muy interesantes para los profesionales de la orientación.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

Este manual, en el que participan profesionales del asesoramiento y profesores universitarios, en muchas ocasiones colaborando en torno a un mismo capítulo, ofrece fundamento a las tareas de orientación, así como ejemplos y casos prácticos en los que se puede detectar la utilidad de los principios teóricos presentados. La obra se organiza en distintas partes, en las que se analiza la función del asesoramiento:

- El asesoramiento y los centros educativos: organización y relaciones con otros sistemas.
- Procesos de elaboración de los equipos de profesores.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis, valoración y orientación en demandas específicas.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje: ámbitos de conocimiento específico.
- Aspectos interprofesionales e intraprofesionales en el asesoramiento psicopedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMIRALL, R. (2010a). *Procesos de colaboración psicopedagogo/profesores: el trabajo conjunto*. Material docente no publicado. Universidad de Barcelona.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesor*. Madrid: Unesco/Narcea.
- BALTES, P.B. y DANISH, S.J. (1980). Intervention in life-span developmental and aging: issues and concepts. En R.R. Turnes y H.W. Reese (eds), *Life-span developmental psychology: Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- BAUTISTA, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- BONALS, J. y DE DIEGO, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 501-515. Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*, pp. 335-355. Madrid: Alianza.
- (2010) (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, núm. 1, vol. I. Barcelona: Graó.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ de MEDRANO (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación Secundaria. En C. Monereo y J.J. Pozo (eds), *La práctica del asesoramiento psicopedagógico a examen*. pp. 55-67. Barcelona: Graó.
- DOWLING, E. (1996). Marco teórico: un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños. En E. Dowling y E. Osborne (comps.), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*, pp. 21-50. Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO, J.M., y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341: 419-440.
- GAJARDO, M. (2009). *Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de pedagogía en educación general básica*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GARCÍA, J.R. y SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.

- HOPKINS, D., AINSCOW, M. y West, M. (1994). *School Impacment in a Era of Change*. Londres: Cassell.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- LOO, C. (2009). *Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de los profesores de la congregación marista en Chile*. Trabajo inédito para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ, M., ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- (comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- MARRODÁN, M. y OLIVÁN, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo e I. Solé (coords), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 241-255. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. y LUNA, M. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*. 12(1). Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712114>>
- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. III. Psicología de la Educación*, pp. 463-476. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E., y otros (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, pp. 69-88. Barcelona: Graó.
- (2006). Las concepciones de los profesores de Educación Primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo, y otros (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 170-187). *Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E., y otros (2008). Variables personales y de centro asociadas con las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. Ponencia presentada en el seminario *Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Barcelona, 25 y 26 de junio.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996). El modelo educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (coords), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 15-31. Madrid: Alianza.
- MURPHY, J. (1992). Effective schools: legacy and future directions. En D Reynbolds y P. Cuttance (eds), *School effectiveness. Research, policy and practices*. Londres: Cassell.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P., y otros (2006a). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo y otros, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 55-94. Barcelona: Graó.

- (2006b). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo y otros, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 287-304. Barcelona: Graó.
- POZO, J.I., y otros. (2006), Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 95-132. Barcelona: Graó.
- OSBORNE, E. (1996). Algunas implicaciones del marco teórico: la perspectiva del psicólogo educativo. En E. Dowling y E. Osborne (comps.), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*, pp. 51-65. Barcelona: Paidós.
- REPETTO, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (eds.) (1997). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: servicios, programas y evaluación*. Madrid: UNED.
- SELVINI, M., y otros (1986), *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, I. (1997) La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- THARP, R.G., y otros (2002), *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

2. ESTRATEGIAS DE COLABORACIÓN. AYUDAR A AYUDAR

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- ¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?
- Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones del asesoramiento
- ¿Por qué puede ser difícil?
- Conclusiones

Emilio Sánchez

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Ricardo García

Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca

Una manera de entender la labor de los orientadores es atribuirles la función de *ayudar* a los profesores y otros agentes educativos a *ayudar* a los alumnos a aprender. Asumiendo este punto de vista, los orientadores deben ser sensibles a las necesidades de los alumnos y, de esta manera, valorar qué tipo de ayudas serían potencialmente relevantes para ellos, pero también deben estar atentos a lo que necesitan los profesores para poder hacer suyas estas formas de ayudar que parecen ser tan prometedoras. Esta doble consideración es la que puede llevarles a concebir cambios que sean a la vez relevantes (desde el punto de vista del alumnado) y factibles (cuando consideramos las necesidades del profesorado). Centrarse sólo en las necesidades de los alumnos y alumnas puede conducirles a ser injustos con los profesores y a proponer cambios mal calibrados, y considerar tan sólo las necesidades de los profesores puede impedirles discernir entre la bondad relativa de dos posibles respuestas y fiarlo todo a consideraciones morales, intuitivas o ligadas a ciertos valores consensuados.

Esta doble visión revela qué conocimientos debe poseer un orientador, pero no cómo debe usarlos. Por ejemplo, cabría imaginar que su labor fuera mostrar a los profesores cuáles son

esos cambios, modelarlos y alentarlos. Algo así como si su papel correspondiera al de un profesor de profesores. ¿Es esto razonable? Con poco que profundicemos en la idea de concebir cambios que aúnen viabilidad y relevancia surge el problema de determinar en cada caso qué cambios reúnen ambos rasgos; algo que reclama la colaboración –o corresponsabilización (Bassedas y otros, 1991)– del propio profesor, que no sólo ha de permitirnos un cierto grado de escrutinio de su práctica sino que también debe ponderar desde sí mismo (aunque ciertos elementos escapen a su conciencia) qué es o no posible. Dicho de otro modo, para ayudar a los profesores a ayudar éstos tienen que ser co-diseñadores de tales ayudas, y es este proceso de colaboración el escenario en el que se podrán encajar los conocimientos reunidos sobre las necesidades de los alumnos y de los profesores.

En otras palabras, los conocimientos sobre las necesidades de alumnos y profesores deben integrarse, a modo de ayudas, en el curso de procesos dirigidos a resolver algún problema significativo para quienes pidan¹ la intervención del orientador. A ese proceso de *resolución conjunta de Problemas* –o RcP, para abreviar– es a lo que suele denominarse *asesoramiento* (véase la revisión de West e Idol, 1987).

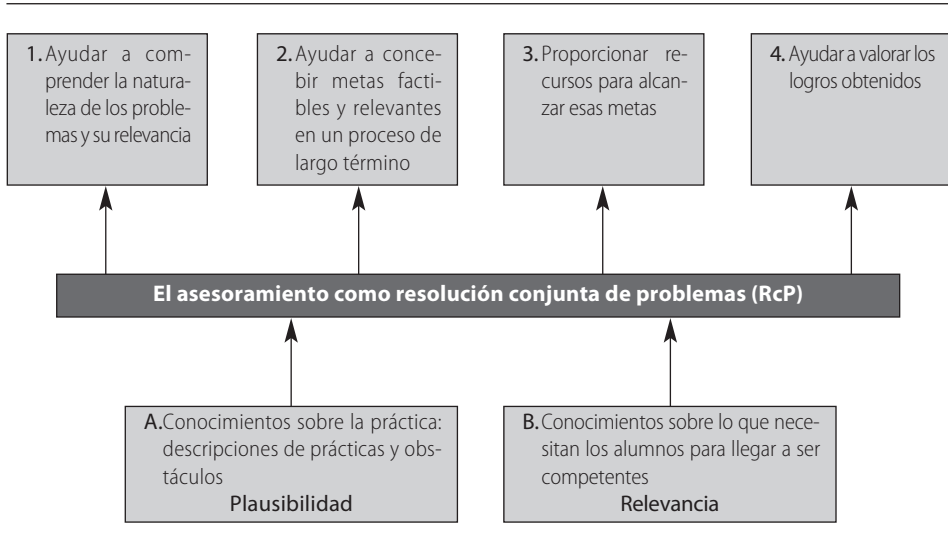
Estas páginas están dedicadas a aclarar en qué consiste colaborar cuando se entiende como RcP, sin perder de vista los dos referentes que alimentan estos procesos, como se expone en el cuadro 1 de la página siguiente.² Dedicaremos un primer apartado a identificar los procesos implicados en resolver problemas; un segundo a mostrar las ayudas que pueden facilitarlos, y un tercero a explicar por qué esta labor resulta tan compleja.

¿Qué significa «resolución conjunta de problemas» (RcP)?

Para entender cabalmente esta noción debemos aclarar qué es *resolución de problemas* y qué significa *conjunta*. En todo caso, y antes de iniciar este plan de trabajo, conviene detenernos en analizar el cuadro 1 en el que se visualizan las relaciones entre todos los elementos hasta ahora mencionados: repásese en cómo las descripciones de la práctica (A) pueden ayudar tanto a detectar (1) como a concebir cambios (2); y que al concebir retos factibles debemos asegurarnos también de que son relevantes para los alumnos, lo que requiere considerar los conocimientos sobre sus necesidades (B).

.....
1. Se sobreentiende que pedir ayuda no significa «estar enfermo», ser «incompetente» o precisar una revisión más o menos profunda de sí mismo. Quien pide ayuda es, en muchas ocasiones, un profesional bien formado que debe enfrentarse a una situación nueva con exigencias muy diferentes a las habituales y que requieren, por ello, un proceso de adaptación susceptible de verse facilitado por la ayuda del asesor.

2. Véase, por ejemplo, el capítulo 3 sobre dificultades de aprendizaje de la lectura en el segundo volumen de esta especialidad: *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (Sánchez, García y García Rodicio, 2011).

Cuadro 1. Modelo básico de asesoramiento: competencias del asesor (1, 2, 3 y 4) y referentes (A y B)

Una visión general sobre la resolución de problemas

La resolución de problemas (RP) es un proceso que se pone en marcha cuando los seres humanos experimentan que no tienen lo que desean (o necesitan) ni tampoco un modo preciso de conseguirlo. Si no hubiera discrepancia entre lo que se desea y lo que se tiene, no existiría el problema, y si existiendo esta brecha tuviéramos preprogramada una respuesta satisfactoria para eliminarla, tampoco. Justamente, porque hemos de crear una nueva respuesta, el proceso de RP ocasiona algún tipo de aprendizaje sobre cómo actuar o cómo entender esas nuevas situaciones.

El proceso mental de resolución de problemas (RP) posee dos caras o dimensiones (García y Pintrich, 1994): una cara *fría*, que supone comprender la situación problemática en la que estamos inmersos y acometer su resolución (Novick y Bassok, 2005), y una parte *cálida*, que tiene que ver con la resonancia emocional y motivacional que genera el problema en quien lo experimenta e intenta resolverlo. Este componente cálido puede llevarnos a enfrentarnos al problema o a rehuirlo (o al menos posponerlo), y a persistir o no en su solución cuando las dificultades sean muy notorias. Finalmente, siempre estaremos atentos a valorar los logros alcanzados (lo frío) y a alimentar, tras esa revisión, nuestra idea de nosotros mismos (lo cálido).

De manera más precisa, podemos descomponer el proceso de RP en tres fases (véase cuadro 2 en la página siguiente): comprensión-deliberación, resolución-volición y evaluación, cada una de las cuales contiene las dos caras, fría y cálida, en permanente interacción (De Sixte y Sánchez, 2010).

Cuadro 2. Resumen de los procesos fríos y cálidos que subyacen a la resolución de problemas

FASES DEL PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	PROCESOS FRÍOS	PROCESOS CÁLIDOS
Comprensión-deliberación	Comprensión o definición de la situación problemática: 1. Estado inicial. 2. Estado final. 3. Estado intermedio-submeta. 4. Plan de acción.	Motivación: 1. Valorar la deseabilidad. 2. Valorar la viabilidad.
Resolución-volición	Desarrollo de un plan de acción.	Volición: proteger la meta durante el desarrollo del plan.
Evaluación	Revisión de los resultados alcanzados con el plan de acción respecto del estado inicial, el estado intermedio-submeta y el estado final.	Explicación para uno mismo de los resultados obtenidos: a qué cabe atribuirlos.

Fase 1. Comprensión y deliberación: ¿desde dónde organizamos la acción?

Dada una situación problemática en el sentido anteriormente definido, la persona afectada intentará comprenderla y definirla en términos resolubles, lo que dará como resultado una representación mental con estos cuatro elementos:

1. Cuál es el punto de partida, con sus posibilidades y limitaciones (estado inicial: *qué es lo que tengo*).
2. Qué estado futuro eliminaría el problema (estado final: *qué aspiro a alcanzar*).
3. Qué se puede conseguir en un primer momento (estado intermedio-submeta: *qué es lo que puedo*).
4. Qué se planea hacer (plan de acción: *qué voy a hacer*).

Este modo de formalizar en qué consiste comprender un problema resultaría trivial si no supiéramos que contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que buscamos no es muy común. Puede que, por ejemplo, la urgencia por acceder al estado final deseado ciegue la visión del presente, por lo que el interesado no podrá construir una definición del problema que oriente su acción. De igual manera, podemos contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que deseamos, pero sin llegar a vislumbrar un estado intermedio que resulte verosímil. Esto quiere decir, en otras palabras, que alguien se ve inmerso en un verdadero proceso de RP siempre y cuando la comprensión de la situación preceda y oriente la acción; si no fuera así, sería mejor hablar de ensayo y error, donde la acción prescinde de, o al menos precede a, la conciencia.

En paralelo, desde el punto de vista cálido, se pueden distinguir un cierto número de procesos que acompañan a la comprensión del problema y que nos permiten valorar si merece o no la pena implicarse en su resolución. Así, podemos asumir que antes de embarcarnos en una nueva empresa barajamos en nuestra mente distintos estados deseados (Boekaerts y Niemivirta, 2000) entre los que habremos de decidir según sea la *deseabilidad* (en qué medida un determinado estado futuro encaja con nuestra idea de lo que queremos ser) y la *viabilidad* (en qué grado encaja con las creencias sobre nuestras capacidades y posibilidades) que susciten, hasta concluir en un compromiso firme con alguno de ellos.

En este punto es importante subrayar que el modo como se defina el problema y se examine el estado presente (lo frío) afecta a las creencias sobre nuestras competencias y expectativas (lo cálido); de la misma manera que anhelar intensamente un determinado estado futuro (cálido) puede menoscabar, como antes veíamos, el análisis del estado inicial (frío). En todo caso, lo importante es que a veces estamos interesados en el problema en sí (cuál es el estado inicial, qué estados futuros parecen creíbles, qué acciones serían oportunas) y en un instante podemos pasar a centrarnos en cómo nos vemos y nos sentimos respecto del problema («¡yo con eso no puedo!»). Entender ese complejo tránsito de estados mentales es importante a la hora de ayudar a fraguar tanto una buena definición del problema como un compromiso para resolverlo (véase el segundo apartado).

Por supuesto, nuestra mente no es tan ordenada como para agotar el proceso de comprensión del problema antes de pasar a la acción, pero sí necesitará siempre algún tipo de entendimiento y compromiso inicial que nos mueva a actuar. Una vez inmersos en la acción, podremos refinar nuestras comprensiones, planes y compromisos iniciales o, llegado el caso, desestimarlos e involucrarnos en otras actividades.

Fase 2. Resolución y volición: ¿qué ocurre una vez iniciada la acción?

Desde el punto de vista frío, se entiende que la acción que emprendemos está orientada por el plan de acción trazado según nuestra comprensión del problema. En algún caso, se trata de ir creando nuevos procedimientos en un proceso inevitablemente laborioso e incierto; en otros casos, sin duda menos exigentes, se trata de operar con alguna versión del mejor procedimiento que ya exista. Consecuentemente, cuantos más protocolos o procedimientos consensuados posea un centro para abordar distintos problemas (disciplinarios, de aprendizaje o de socialización), más fácil será el proceso de resolución.

Desde el punto de vista cálido, la persona inmersa en la acción tendrá que «proteger» su compromiso con la meta elegida. Hemos de pensar al respecto que, aunque un individuo haya encontrado suficientes motivos para comprometerse con una meta e iniciado los pasos para intentar alcanzarla, el resto del mundo nos seguirá bombardeando con nuevos estímulos que pueden engendrar nuevos deseos, intenciones, etc. De hecho, todas las intenciones que

se acaban de postergar en la fase deliberativa pueden volver a emerger a poco que el entorno las suscite de nuevo.

En otras palabras, mientras una parte de nuestra mente se concentra en desarrollar el plan trazado (frío), otra debe dedicarse a conservar (frente a intenciones y emociones competidoras) la meta elegida (cálido). Estas tensiones pueden aumentar o disminuir si se cuenta con algún feedback que informe de en qué medida se avanza hacia la meta establecida: un *feedback* negativo puede alterar las *creencias* que sostuvieron la elección de la meta y reducir nuestra percepción de competencia o de control –y quizás, aunque no necesariamente, de éxito–, lo que puede, a su vez, menoscabar la fuerza volitiva de la meta en curso y aumentar la de alguna otra, que había sido desechada previamente. Sin duda, esto es lo que explica que posterguemos o abandonemos nuestros compromisos iniciales. Por supuesto, esa pérdida de fuerza puede verse compensada por el hecho de que la tarea suscite, pese a las dificultades circunstanciales, un nivel de desafío o curiosidad (motivación intrínseca) del que siga brotando la energía necesaria para proseguir en su consecución. En todo caso, se ha de distinguir entre motivación (los procesos que nos permiten comprometernos) y volición (los procesos que nos permiten conservar nuestros compromisos).

Apelando a esta distinción, podemos entender que alguien esté motivado a hacer algo pero que tenga dificultades para, una vez iniciado el curso de acción, persistir, dejando de lado todo lo que no se relacione con la opción elegida. Todos hemos empezado convencidos una determinada actividad y sucumbido a la deliciosa experiencia de abandonarla por otra menos exigente. Comprometerse con algo (motivación) es igual a re-nunciar momentáneamente a todo lo demás; conservar nuestros compromisos (volición) requiere prolongar esa renuncia mientras dure el proceso de resolución, algo que resulta considerablemente más difícil.

Fase 3. Evaluación: ¿qué acontece al finalizar la acción?

Dado que el desarrollo del plan de acción dará lugar a unos resultados, es inevitable que éstos se revisen teniendo en cuenta cuál fue el punto de partida (estado inicial), la submeta definida (estado intermedio) y el estado último que se busca alcanzar (estado final). Esta evaluación permitirá imaginar otra submeta (*estado intermedio*) en el caso de que aún haya algún espacio que recorrer antes de alcanzar el estado final. En eso consiste la cara fría de la evaluación. Al mismo tiempo, la revisión de los logros nos empujará a valorarnos a nosotros mismos dándonos una explicación de esos resultados en términos de nuestra implicación, talento o, quizá, del azar. Esa es justamente la dimensión cálida de la evaluación.

Repárese en que la evaluación fría tiene que ver con una estimación de los resultados –«¿qué he conseguido?»–, mientras que la cálida alude a «cómo me explico a mí mismo el resultado alcanzado». Las dos dimensiones no sólo van en paralelo, sino que también interactúan de modos diversos.

Una vez identificados, como acabamos de hacer, los procesos implicados en la resolución de una determinada situación problemática, es posible entender que dichos procesos pueden verse facilitados por la ayuda intencional de alguien. En tal caso hablamos de un proceso de resolución *conjunto* (de nuevo: RcP), que es la clave de la noción de *asesoramiento*.

¿Qué significa «conjunto»?

Aquí, y antes de entrar, como lo haremos en el siguiente apartado, en los detalles que requiere desarrollar esta idea, conviene detenernos en apreciar diferentes grados o niveles de acción conjunta, cada uno de los cuales puede ayudarnos a entender los demás y, especialmente, en qué consiste la especificidad de la labor del orientador.

- *Nivel 0: aprendizaje sin ayudas.* Un profesor que trabaja con un alumno que le provoca malestar puede intentar aclarar por su cuenta qué situaciones son más manejables y cuáles no lo son (estado inicial) y cuál de ellas parece la más accesible, necesaria, relevante (estado intermedio-submeta), armarse de razones para intentarlo (deseabilidad), imaginar un nuevo modo de acometer la situación (plan de acción), cerciorarse de que la ve factible (viabilidad), ponerla en marcha (resolución y volición, valorarla (evaluación), etc. Cuando todo esto ocurre sin ayudas, hablamos de que la persona en cuestión se ha involucrado por su cuenta en un proceso de RP.
- *Nivel 1: ayudas no intencionales y ocasionales.* Esa misma persona puede encontrar en la conversación ocasional con un compañero una frase que le ayude a identificar en qué aspectos residen sus dificultades («este tipo de alumnos se ven alentados cuando desafían en público a la autoridad»). En esta situación hablaríamos de que la comprensión del problema se ha visto facilitada por la ayuda de los demás, si bien dicha ayuda no es intencional y surge de forma ocasional, lo que indica que no siempre podemos esperar los recursos que necesitamos en este tipo de encuentros. No obstante, debemos admitir que en este segundo nivel no hay necesidad de mostrar a nadie nuestra preocupación, nuestras dudas o nuestras limitaciones.
- *Nivel 2: ayudas intencionales e informales.* En este caso, ese mismo profesor pide ayuda a un compañero con el que se siente personalmente a salvo (cálido) y en el que espera encontrar lo mismo que pueden proporcionarle los encuentros ocasionales (frío). En ese caso, las ayudas que le puede proporcionar el colega son intencionales, si bien emergen de manera informal: no hay un plan de ayuda, no existen roles predeterminados... Como consecuencia, no cabe hablar aquí de acuerdos ni de compromisos y el interesado puede sentirse libre en cuanto a ser consecuente con lo que él mismo expuso o respecto de las recomendaciones sugeridas por su colega. Esto quiere decir que este tipo de experiencias, por lo demás muy comunes e imprescindibles, no siempre proporcionarán lo que se necesita para afrontar una situación problemática.
- *Nivel 3: ayudas intencionales y formales.* En este nivel, la ayuda se obtiene de una situación y/o relación formal. Por ejemplo, una reunión de tutores para revisar los casos problemáticos (en los que cada tutor debe, según lo reglamentado, presentar un informe)

o una petición expresa al orientador para «hablar» del caso problemático. Aquí, el proceso se vuelve más ordenado y autoconsciente para todas las partes. Además, la relación se basa en una definición prefijada de los roles de unos y otros, y no depende de un cariño (afinidad) entre las partes, ya sea previo o posterior a la experiencia de ayuda. La ventaja es que, como se verá enseguida, el orden impuesto por el tipo de relación ayuda a organizar la mente de quien pide ayuda (sin olvidar que el hecho mismo de pedirla supone por sí mismo un compromiso público con el problema). Estamos ante un proceso de RP conjunto y formal. La desventaja, si se puede emplear esta expresión, es que quien ayuda tiene que saber hacer algo que no puede hacer un colega o un amigo: ha de seguir algún tipo de protocolo para la interacción (véase Bassedas y otros, 1991 y el apartado siguiente) que le permita proporcionar ese orden y entablar una relación no basada en la afinidad y en la complicidad.

- *Nivel 4: contexto institucional.* Justamente por la dificultad que entraña el proceso de encuentro se tiende a protocolizarlo institucionalmente. De esta manera, hay oportunidades formalmente definidas (horario), «guías» explícitas para organizar el encuentro, definiciones compartidas de lo que se puede pedir en esas situaciones y –¡más importante aún!– de lo que no, etc. En todos estos casos, diríamos que antes de que el que pide ayuda se «encuentre» con quien se dispone a proporcionarla, hay un conjunto de elementos externos a ambos que orientan el proceso de RcP y forman parte de él. Eso quiere decir que cuanto más regulación institucional medie en el proceso de asesoramiento menos probabilidad habrá de peticiones «inaceptables» y más regulación volitiva asistirá al proceso de ayuda.

El examen de estos cinco niveles es importante porque ayuda a entender en qué nivel se sitúa el orientador y el porqué de su labor. Tres consecuencias específicas pueden ser resaltadas en este punto:

1. Los problemas que se experimentan en la práctica pueden afrontarse de múltiples maneras: individual, informal o formal.
2. La relación creada por el asesor no puede ser la de un colega (aunque resulta obvio que las ayudas proporcionadas informalmente por los colegas son imprescindibles).
3. Existen situaciones problemáticas que, por su envergadura y complejidad, reclaman un tratamiento formal; por esta razón se necesitan orientadores.

Ayudar a resolver problemas. Tarea y persona: las dos dimensiones del asesoramiento

Hemos asumido hasta el momento el punto de vista de quien pide ayuda y los retos y procesos que debe llevar a cabo para afrontar sus problemas. Ahora se trata de ver esto mismo desde el punto de vista del asesor, que no es otro que el de facilitar que los procesos de los que hemos venido hablando se pongan en marcha en la mente del asesorado. Es decir, un

asesor no puede resolver por él mismo los problemas, sino facilitar que lo hagan quienes le piden ayuda. Esto significa que son los asesorados, aunque con ayudas, quienes deben ver al mismo tiempo el estado inicial del problema, el estado final y el estado intermedio-submeta; son ellos los que deben experimentar razones y creencias que sostengan motivacionalmente el proceso, quienes desarrollen ciertos cursos de acción, etc. *Asesorar* consiste, pues, en *trabajar juntos* (véase el capítulo 1 de Solé y Martín, «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento», en este volumen) o *trabajar con* (no «sobre»: Escudero y Moreno, 1992), lo que impone de entrada dos retos muy importantes a quien asesora. En primer lugar, es necesario asegurarse de haber alcanzado algún grado de *comprensión conjunta* de los problemas y de los medios para resolverlos; una comprensión conjunta que no es un «estado» sino un «proceso» que no se da por cerrado del todo nunca y que está sometido a continuos avances (encuentros) y retrocesos (desencuentros) y, por tanto, a un grado mayor o menor de incertidumbre. El segundo reto nace de esa incertidumbre potencial que genera toda *negociación del significado*. Consiste en poder llegar a crear un clima de aceptación y reconocimiento mutuo entre los participantes que permita que ese tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal por ninguno de ellos.

Dicho en otros términos, asesorar puede entenderse como un proceso de ayuda dirigido a ambas dimensiones del proceso de RcP: al componente frío o a la *tarea*, esto es, el proceso en sí de RP que motiva el asesoramiento, y a la dimensión cálida o a la *persona*, lo que en términos más prácticos significa crear una relación profesional o de trabajo con quien pide la ayuda, suscitando en ella sensaciones de ser escuchada, comprendida y valorada (Davison, 1990; Robinson, 1991).

En la práctica, un proceso de este tipo va desplegándose a través de numerosos *episodios* separados en el tiempo, en los que se acomete alguno de sus elementos esenciales: un episodio puede dedicarse en exclusiva a compartir la misma definición del problema que debe abordarse; otro, a explorar los medios que pudieran emplearse y a planificar una determinada intervención, y aún cabe esperar que, pasado un tiempo, se inicie un episodio para evaluar las acciones realizadas y los resultados alcanzados, evaluación que puede dar lugar a un nuevo ciclo de asesoramiento. Veamos esto mismo en un ejemplo real.

«Tendrá algo ahí»

Contexto: se trata de estudiar el caso de Y. Están presentes la tutora, la profesora de apoyo y el asesor (AS). Después de un primer momento en el que se determina el objetivo de la reunión, la conversación se dirige a revisar cuáles son las dificultades de Y. La profesora tutora lleva inicialmente la voz cantante:

- Tiene dificultades cuando tiene que pensar y eso no lo puede hacer solo. Tienes que estar encima de él.
-

-
- ¿Por qué crees que es? –le pregunta el AS.
- Eso es lo que yo quiero saber –dice la tutora con algún escepticismo.
- ¿Crees que es de razonamiento, que no entiende? –sugiere el AS.
- El motivo de que no entiende es lo que te pido a ti. Yo no soy especialista. Bueno (y también te pido) y qué hago con este niño. No puedo dejarlo ahí.
- PERO, –prosigue con cierto énfasis el AS- me gustaría precisar en qué necesita ayuda. ¿Qué tareas no puede resolver con tu ayuda?
- En la lectoescritura, los míos están dando los sonidos y reconocen algunas palabras...
- Te das cuenta de que has dicho «los míos»... –le advierte el AS.
- (Sonrisa y aceptación). Sí hombre, ¡por Dios! –concede la tutora, y prosigue-. Aquí, se pierde. Participa pero no reconoce ninguna palabra bien.
- PERO, –subraya el AS-, éste no es un objetivo de este ciclo...
- Bueno, ¿y voy a sacrificar a todos por eso...?
- (...)
- En la direccionalidad y psicomotricidad. En los colores: no reconoce colores. No centra la atención. Se cansa. No atiende. Siempre está diciendo «¿Y por qué no?» –completa la tutora-. Yo hago la explicación a todos, y él siempre está «¿Y por qué?».
- El AS señala que la atención depende de la comprensión de la tarea. La tutora parece pensar otra cosa:
- Yo creo que tiene algo ahí.
-

Vemos aquí que la tutora muestra su incomodidad porque uno de sus alumnos la obliga a «estar constantemente encima de él» por sus continuas interrupciones y demandas («¿y por qué?» o, según los casos, «¿y por qué no?»). Ella quiere saber a qué se debe (dando por hecho que al alumno *le* ocurre algo), de ahí que denominemos este caso como «Tendrá algo ahí». Además, la profesora pide (exige, más bien) que *le* expliquen qué es lo que tiene que hacer (dando por hecho que ella no lo sabe y que no tiene por qué saberlo). Es evidente que la conversación no avanza hacia una comprensión conjunta, sino hacia una confrontación: la profesora busca una explicación de las dificultades del alumno muy diferente de la que existe en la mente del asesor, quien prefiere verlas como fruto del tipo de ayudas que se le proporciona en el aula. Consecuentemente, el asesor procede a buscar lo que *él* necesita saber: esto es, cuándo tiene lugar esa imperiosa reclamación de ayuda por parte del niño y cuándo no. Poco cuesta imaginar su satisfacción cuando se pone de relieve que el alumno necesita ayuda cuando se le pide que lea (¡un objetivo que no es de esa etapa!). Así que la solución a *su* versión del problema empieza a vislumbrarse con cierta nitidez hasta el punto de que el problema puede parecer, por inexistente, resuelto. La cuestión, sin embargo, es que asesorar implica compartir el significado del problema y por ello es necesario saber *con qué* ideas contempla ese problema la profesora y en qué medida podemos ayudarla, partiendo de ellas, a resolverlo.

¿Qué hacer? Una primera idea es que si los asesores tienden a confundir *su versión del problema* con *el problema* será necesario contrarrestar esa tendencia con un comportamiento estratégico como el que se ofrece en la siguiente versión del ejemplo anterior (cuadro 3).

Cuadro 3. «Tendrá algo ahí» (2). Versión enriquecida: dimensión tarea

PROPUESTA DE ACCIONES PARA EL ASESOR	IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN
—Dices que tienes que estar encima de él y que tienes que darle constantemente explicaciones de todo.	Devuelve «en espejo» (lo referido por la profesora).
—¿Podríamos decir que te preocupa el comportamiento del niño respecto de ti? ¿Hay algo más que os preocupe?	Ordena temáticamente varios de los problemas enunciados (en forma de propuesta).
—No sigue la mayoría de las tareas. No distingue los colores.	Devuelve «en espejo».
—¿Podríamos hablar de que crees que tiene problemas en el rendimiento? (...)	Ordena temáticamente (en forma de propuesta).
—Si he entendido bien, te preocupa su comportamiento (reclama demasiada atención), y además su bajo rendimiento y competencia (en los colores, en la lectura...).	Recapitula todo lo expuesto y, de esta manera, lo que era una colección de problemas se organiza temáticamente. Esto puede ayudar a centrar toda la atención en uno de esos problemas.
—¡Ajá!, la psicomotricidad, la orientación... ¿Podemos decir que de rendimiento también?	Devuelve «en espejo» y tematiza.
—Entiendo. ¿Y cuál crees que es el más relevante: el rendimiento, el comportamiento...? ¡Ajá! El comportamiento.	Jerarquiza los problemas.
—De acuerdo. Ahora necesitaría saber si hay alguna situación en la que se muestre menos demandante. Por ejemplo, pensemos en el día de hoy. ¿En qué situaciones le has visto más centrado aunque no lo esté del todo?	Búsqueda de excepciones.

En «Tendrá algo ahí» (2) las ayudas del asesor se dirigen a describir cuál es el estado inicial del caso *desde el punto de vista de la profesora* que pide ayuda, de ahí el énfasis en *escuchar* y recoger explícitamente sus palabras, en *ordenar* todos los problemas en categorías que resulten manejables, *ponderar*, después, cuál es el más importante y, finalmente, tratar de *describir* la situación de ese problema más importante, lo que incluye identificar la gama completa de comportamientos (no siempre igualmente inadaptados). Es importante destacar

que en la medida en que haya «excepciones» será posible concluir que existe alguna relación entre contexto y comportamiento. Pero dicha conclusión no puede ser, al menos no en este caso, el punto de partida, sino más bien un punto de llegada. En otras palabras, el protocolo sugiere que hay que:

1. *Escuchar* cómo ve el problema quién nos pide ayuda.
2. *Organizar* esa descripción distinguiendo diferentes problemas o facetas del problema.
3. *Construir una representación completa del problema* más acuciante, lo que ha de llevarnos a delimitar las posibilidades y limitaciones de la situación inicial.
4. Luego, se trataría de *concebir una submeta accesible*, dado el estado inicial como, por ejemplo, que el niño se muestre en el futuro inmediato durante más tiempo con el nivel de atención que muestra en la mejor de las situaciones del momento presente. Mas aceptar esta submeta puede ser difícil (por parecerle insuficiente, inaceptable, injusta, etc.), si no se atiende a la dimensión cálida, como se ve en el siguiente extracto (cuadro 4).

Cuadro 4. «Tendrá algo ahí» (3). Versión enriquecida: dimensión persona

PROPUESTA DE ACCIONES PARA EL ASESOR	IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN
—Ya... tienes que estar encima de él. (...) ¡Ajá, tienes que darle constantemente explicaciones de todo, una y otra vez...!	Devuelve «en espejo».
—Me imagino que eso te impedirá seguir el ritmo de las actividades, ¿no?	Comprende sus sentimientos.
—Ya, ya... No sabes qué hacer. Bueno, es que atender a estos problemas resulta muy costoso a todos, por eso tenemos que encontrar algo que te ayude.	Normaliza la experiencia de frustración que la profesora parece experimentar.
—Bien, lo que me queda claro es que así no podéis seguir y tenemos que encontrar algún modo de manejar la situación.	Expectativas de éxito.
—Además de este problema de comportamiento, ¿hay algo más que te preocupe del chico?	Ayudas dirigidas a la tarea para describir el estado inicial.

Como puede verse en «Tendrá algo ahí» (3), el énfasis del asesor es *crear una relación* de trabajo en la que la profesora se sienta escuchada, comprendida y valorada, y que desde esa relación recién construida se avance, como ya ocurría en (2), en definir el problema. Se asume que si la profesora se siente comprendida y escuchada, estará más motivada para proporcionar información, para buscar objetivos accesibles y para iniciar algún cambio en su actuación. Un tema interesante es determinar cuál de las dos versiones de la

interacción original sería más idónea en este caso: ¿sería mejor ir directamente a la parte fría, como en (2), o a la parte cálida como en (3)? Todo depende de «dónde» se encuentre la profesora. Si predominan en ella los elementos emocionales de queja, decepción y frustración, allí habrá de dirigirse el orientador recogiendo, normalizando, comprendiendo y valorando la posición de la profesora, y si, por el contrario, la profesora estuviera centrada en describir el problema y entenderlo, éstos serían los procesos que deberían ser apoyados por la acción del asesor.

Sin embargo, y conforme a lo expuesto en el apartado «Una visión general sobre la resolución de problemas», estar motivado es una condición necesaria, pero no suficiente. Por esta razón, aunque en la entrevista la profesora se muestre colaboradora, quizás como consecuencia de nuestro apoyo, hemos de anticipar que el paso a la acción puede ser el origen de nuevas frustraciones y problemas. Por ello es necesario anticiparnos creando *ex profeso* un microcontexto para la intervención:

Creo que vamos a necesitar más de un intento para encontrar alguna manera efectiva de ayudar al crío a centrarse algo más. Yo me sentiría más a gusto si nos pusiéramos de acuerdo en este plan: a) necesito ver al chico en el aula; b) vamos a necesitar al menos tres ensayos antes de ver algún efecto; c) los efectos serán al comienzo modestos pero significativos...

Por supuesto, si esas condiciones estuvieran ya en la cultura del centro, el proceso de negociación cara a cara que acabamos de describir y analizar se vería en esa medida facilitado. Sin duda, el trabajo con la institución, vía el equipo directivo, resulta esencial para crear estos contextos institucionales facilitadores pues, no en vano, el liderazgo ejercido en los centros escolares se relaciona con el éxito de los programas de asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992). No obstante, para trabajar con el equipo directivo es necesario desplegar los mismos recursos que los aquí presentados. Sin duda esta labor institucional (nivel 4, según lo visto en el apartado «¿Qué significa “conjunto”?») es, a la larga, más provechosa que la más paciente cara a cara con cada profesor (nivel 3), pero, debemos resaltarlo, no es más sencilla. También es importante subrayar que cuanto más abierta sea la solución más ayudas (tanto dirigidas a la tarea como dirigidas a la persona) deberán proporcionarse y, al contrario, cuando los problemas consistan en elegir entre procedimientos consolidados, más sencillo será el proceso. El ejemplo anterior refleja un caso en el que:

- Existe poca regulación institucional.
- La respuesta al problema debe crearse específicamente para este caso, en vez de elegir entre opciones ya ensayadas.
- La definición misma es objeto de conflicto.

En consecuencia, el número y la complejidad de las ayudas son especialmente notorios, lo que supone para el asesor una actividad muy exigente que vería reducida su magnitud si las tres condiciones se modificaran.

Finalmente, los asesores habrán de dar por hecho que la valoración de los cambios será también problemática: no siempre se contrastarán los logros alcanzados tras la intervención con el estado inicial, sino que se compararán con el estado final deseado, lo que llevará a inevitables decepciones. Justamente por ello, los asesores deben guiar de manera sutil a los implicados para que efectúen una doble comparación entre el estado inicial y los logros alcanzados, y entre los logros y el estado final deseado para generar nuevas sub-metas de cambio.

Resumiendo, la labor del asesor es doble: por un lado se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos que engendren metas factibles. Por otro, y como un medio para alcanzar este primer objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo y, por tanto, a canalizar ese hipotético torrente inicial de quejas, aspiraciones comprensibles, sentimientos comunes y valores legítimos, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos y no recrearse en las resonancias emocionales de los problemas.

¿Por qué puede ser difícil?

Al concluir el apartado anterior, pudiera parecer que la formación de los asesores consiste en adquirir esas formas características de conversar y los recursos específicos que hemos ido justificando y describiendo. No obstante, es importante subrayar que esas formas de conversar pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás. Consecuentemente, la formación no consiste sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, sino en revisar dicho repertorio y esas formas habituales de relacionarnos con los demás. Así, en este contexto, podríamos decir que las formas espontáneas y habituales de relacionarnos con los demás constituyen sesgos que pueden entorpecer la relación de colaboración.² Veamos –aunque aquí sólo podemos esbozarlos– un par de ejemplos.

Un sesgo muy habitual es la tendencia a ir a las soluciones sin compartir el problema (Sánchez, 2000). En consecuencia, debe realizarse un esfuerzo deliberado por pensar con las ideas de quien nos pide ayuda e inhibir la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar seguros de que, en efecto, entendemos qué problema tiene esa persona. En consecuencia, de poco sirve crear experiencias de formación en las que los futuros asesores aprendan a

.....
 2. No afirmamos con esto que un asesor tenga que actuar siempre de manera estratégica. Según hemos ido viendo, la labor de asesoramiento se vuelve especialmente sofisticada cuando: no está institucionalmente regulada; no hay soluciones previamente definidas para los problemas que pueden surgir, y esos problemas son difíciles de definir. Es en estos casos en los que las ayudas para resolver los problemas (tematizar, jerarquizar, operativizar, etc.) y para crear la relación (escuchar, comprender o aceptar) resultan cruciales.

tematizar o jerarquizar los problemas si no revisan esa tendencia natural a aportar soluciones lo antes posible.

Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar con marcos teóricos –el «debería ser»– distintos a los de los profesores (Luna y Martín, 2008) y desde los que no siempre es fácil comprender lo que realmente acontece y las limitaciones comunes que experimentan los educadores (Sánchez, 2000). Por ejemplo, en el caso anterior, el asesor partía de las siguientes ideas: «las dificultades de los alumnos son contextuales», «la atención a la diversidad es una de las preocupaciones básicas de la educación obligatoria». Estas ideas son, por supuesto, un marco de referencia insoslayable, pero hemos de admitir que, al igual que les ocurre a los profesores, que les cuesta operar con submetas, los asesores deben hacer lo mismo. Además, estas ideas aluden en exclusiva a las necesidades de los alumnos, sin tener en cuenta las de los profesores. Por tanto, la manera de poner bajo control este sesgo es tener en cuenta lo que los profesores hacen realmente y contar con conocimientos sobre su desarrollo profesional que nos permitan imaginar cambios accesibles (Sánchez, García y Rosales, 2010), lo que nos lleva de nuevo al punto de partida de estas páginas.

Conclusiones

En este capítulo se ha tratado de definir el proceso nuclear del asesoramiento, la resolución de problemas, diferenciando los procesos implicados, cálidos y fríos, de las ayudas que pueden movilizarlos –por un lado: tematizar, jerarquizar, operativizar, etc., y, por otro, escuchar, comprender, valorar o proporcionar expectativas de éxito (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995)–. Además, se ha mostrado que ese tipo de situaciones problemáticas difieren respecto de: el grado en el que debe elaborarse la definición y la respuesta al problema, y del grado de regulación institucional existente. Cuanta más elaboración requiera el proceso de RcP y menos regulación institucional organice el encuentro asesor-profesor, más ayudas y de carácter más sofisticado serán necesarias y, al contrario, lo que nos lleva a pensar en la importancia de la intervención institucional. También se ha mostrado que la intervención de los asesores (formal e institucional) se encaja en una amplia gama de experiencias informales de RP que surgen de forma espontánea en la vida de los centros y que son decisivas. Los asesores deben formarse para cubrir un amplio espectro de situaciones que reclaman diferentes grados de sofisticación que obligan a revisar el modo como se actúa espontáneamente.

ACTIVIDADES

1. *Analiza la situación siguiente entre la tutora (T) y el asesor (AS) y responde a estas preguntas:*

- *¿En qué fase y en qué dimensión situarías este extracto?*
- *¿Qué tipo de ayudas puedes distinguir?*

T: —Yo creo que el chico tiene posibilidades. No es nada tonto, pero se pierde constantemente en las tareas en las que debe leer y aprender de los textos. El chico lo intenta, pero si el texto es difícil veo que le cuesta un montón.

AS:—O sea, que el chico tiene capacidades pero tiene un problema de lectura. ¿Correcto?

T: —Sí, eso es.

AS:—¿Hay alguna otra cuestión que te preocupe?

T: —No. Ya te digo que el chico tiene posibilidades y no da otro problema, por eso creo que sería idóneo para el programa sobre dificultades. Por eso venía a verte.

AS:—Vale. Ahora necesitaría que me hablaras sobre qué es lo has observado cuando lee.

T: —Bueno, cuando lee en voz alta lo pasa mal porque va muy, muy lento; a veces, no siempre, se confunde y ya no hay manera de que rectifique. Lo que me sorprende es que lleve a comprender algo con esa lectura.

AS:—Bien, son problemas en el reconocimiento de palabras y en la fluidez. Por lo que me cuentas encaja con el programa. Como sabes, tendré que verle y analizar su lectura y tendremos que hablar con la profesora de apoyo. También necesitaremos ver qué tipo de tareas debe llevar a cabo normalmente.

A modo de orientación, se puede apreciar que existe una regulación institucional (hay un programa vigente respecto del que debe determinarse quiénes son los alumnos que pueden beneficiarse). Parece evidente que la tutora está al tanto de dicho programa y se dirige al asesor desde una primera valoración del alumno teniendo en cuenta su existencia. Todo ello facilita la relación cara a cara entre asesor y profesor. Además, el proceso de resolución es relativamente simple: se trata de definir si el alumno en cuestión tiene los rasgos precisos para emprender una solución que está ya preprogramada. Esto es muy diferente de la situación «Tendrá algo ahí», del ejemplo del capítulo, pues en ella veíamos que tanto la definición como la respuesta deben ser elaboradas ex novo para el caso planteado por la tutora.

2. *Introduce las ayudas cálidas que consideres oportunas para mejorar la interacción anterior y justifica tu elección desde lo tratado en este capítulo.*

FUENTES Y RECURSOS

Dada la necesaria brevedad de este capítulo, algunas ideas sólo han podido ser esbozadas, por lo que recomendamos a quien desee seguir pensando en estas nociones, la lectura de los siguientes textos.

Libro

MARTÍN, E., y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza Editorial.

Uno de los argumentos que hemos expuesto es que el trabajo de los asesores con los profesores depende en gran medida del grado de regulación institucional existente; esto es, del grado en el que el centro escolar haya generado protocolos explícitos acerca de qué puede o no ser atendido por el asesor, de los problemas que cabe detectar en el centro y del modo de resolverlos. Consecuentemente, como subraya el capítulo de Elena Martín e Isabel Solé, los asesores pueden ayudar al centro educativo en su totalidad, a través de los equipos directivos, a construir esos protocolos y, en definitiva, una cultura compartida de trabajo.

Revistas

SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

En este artículo se revisa la definición de asesoramiento que aquí hemos asumido (y que, como ya hemos señalado, es ampliamente compartida): asesorar es ayudar a resolver problemas. En consecuencia, los asesores deben colaborar, pero no suplantar, a los profesores en el ejercicio de sus responsabilidades docentes. Desde esta perspectiva, Isabel Solé propone una serie de preguntas para que los asesores, ante cada caso o problema concreto que estén ayudando a resolver, puedan autoevaluar sus intervenciones. La utilidad de estas preguntas para el posible lector es la de concretar y clarificar qué es (y qué no es) colaborar.

SÁNCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.

Aunque, como ya se ha mencionado, la formación de los asesores requiere mucho más que dotarles de técnicas o de recursos comunicativos, no cabe duda de que éstas son importantes en el intento de ayudar a los profesores (a ayudar a sus alumnos). En este trabajo puede encontrarse una descripción de algunos de esos recursos ordenados en función de su utilidad para crear la relación con el asesorado y/o para afrontar las distintas fases de la resolución de problemas.

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.

En la última parte del capítulo se ofrecen un par de ejemplos de algunos sesgos o acciones de los asesores que pueden poner en riesgo la colaboración buscada con los profesores. Esta investigación presenta e ilustra el listado completo de los sesgos identificados a lo largo de un estudio observacional en el que se realizó un seguimiento de tres asesores durante cuatro meses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E., y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BOEKAERTS, M. y NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-Regulated Learning. Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- DAVISON, J. (1990). The process of school consultation: give and take. En E. Cole y J.A. Siegel (eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C.J. Hogrefe Publishers.
- DE SIXTE, R. y SÁNCHEZ, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones «frías» y «cálidas». *Revista do Aprendizagem e Desenvolvimento*, 46.
- ESCUADERO, J.M., y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P.R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, vol. 3, pp. 127-153. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LUNA, M. y MARTÍN, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1).
- NOVICK, L.R. y BASSOK, M. (2005). Problem Solving. En K.J. Holyoak y R.G. Morrison (eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning*, pp. 321-349. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- ROBINSON, S.M. (1991). Collaborative Consultation. En B.Y.L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities*, pp. 465-481. San Diego C.A.: Academic Press.
- 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.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R. y ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. y GARCÍA RODICIO, H. (2011). Las dificultades de aprendizaje: la lectura y la escritura. En E. Martín y T. Mauri. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, E. y OCHOA DE ALDA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación compleja. *Aula de Innovación Educativa*, 38, 69-79.
- WEST, J.F. e IDOL, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388- 408.

3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- ¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo?
- El centro como sistema
- El conocimiento del centro
- Análisis de un caso
- El orientador en el centro. Rol y posición

Teresa Huguet

Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya

¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo?

¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo? ¿En qué lugar me sitúan los otros? Éstas son preguntas que cualquier orientador debe hacerse cuando empieza su labor asesora en un centro educativo. Antes de intervenir debe conocer bien el centro en el que está y, en todo caso, empezar prudentemente por aquello que se le pide de manera explícita. Asesorar y colaborar como orientador es una tarea compleja que, en primer lugar, requiere ganarse la confianza y la credibilidad del equipo educativo; para conseguirlo hay que saber dónde se pisa, qué necesidades existen en esa comunidad, qué problemas tienen y en qué situación se encuentra el centro con el que hay que colaborar.

En este capítulo trataremos algunos aspectos básicos que deben conocerse para colaborar como orientador en un centro educativo. En primer lugar, nos ocupamos del centro, entendido como un sistema humano complejo, y explicamos algunas de las propiedades que definen los sistemas; en segundo lugar, proponemos diversos aspectos que debemos conocer cuando pretendemos colaborar con el centro educativo: su cultura, su organización y

funcionamiento y los aspectos relacionales y de comunicación. A continuación, analizamos el caso de un alumno, desde una mirada sistémica e ilustrando aspectos conceptuales tratados en los apartados anteriores. Finalmente, trataremos acerca de la posición y ubicación que puede tomar el orientador para intervenir con una cierta centralidad en el centro educativo.

El centro como sistema

Para aproximarnos a la realidad del centro educativo en su globalidad, la visión sistémica nos aporta una mirada circular y compleja, como lo es la propia realidad. Desde esa mirada no hay linealidades ni esquemas preconcebidos, las causas se funden con los efectos y podemos intuir la totalidad de un entramado de relaciones, interacciones y comunicaciones que forman un tupido tejido en movimiento constante en el cual operamos y que, al mismo tiempo, pretendemos ordenar para poder entenderlo y abarcarlo. En dicho territorio los contenidos en los que debemos colaborar (aprendizaje del alumnado, resultados escolares, enseñanza de competencias, inclusión en el aula de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, aprendizaje y uso de la lectura comprensiva, metodologías diversificadas, enseñanza multinivel, trabajo cooperativo, etc.) se encuentran teñidos y poderosamente influidos por el entramado de relaciones, actitudes y comunicaciones que fluyen de manera constante en el centro. Cualquier intervención que sólo tenga en cuenta los contenidos y no analice, comprenda y tenga en cuenta los factores relacionales y de comunicación partirá de una visión simplificadora y perderá informaciones claves para contextualizarla. El orientador que no esté atento a estos aspectos perderá muchas oportunidades para colaborar con el centro en su proceso de mejora y se encontrará a menudo con respuestas y reacciones extrañas que no sabrá interpretar y que le pueden llevar a la frustración o a posiciones periféricas y, en consecuencia, poco útiles.

Las escuelas, las familias, los docentes y los distintos profesionales formamos parte de sistemas que influyen y determinan en gran parte nuestros comportamientos y actitudes. El centro educativo es un sistema social abierto que comparte con todos los sistemas abiertos propiedades y características diversas como la totalidad, la equifinalidad, la homeostasis, la retroalimentación, la entropía o la negentropía, entre otras. Es un sistema complejo formado por distintos subsistemas que se relacionan en su interior y entre sí. Lo que pasa en un subsistema (ciclo, equipo docente, clase, departamento o grupo clase), más pronto o más tarde, y con distinta intensidad, produce efectos en los otros subsistemas y en todo el centro como totalidad (véase el cuadro 1 en p. 56).¹ Esto se debe a la propiedad de *totalidad* de los sistemas según la cual «el todo siempre es más que la suma de las partes y cuando pasa algo en una parte de él inevitablemente se producen retroacciones y cambios en las

.....
1. Asimismo, puedes consultar el resumen de la concepción sistémica en Bassedas y otros (1991).

otras partes y en el sistema en su totalidad» (Von Bertalanffy, 2006; Watzlawick, Bearin y Jackson, 1983). El centro, como todo sistema social, tiende a adaptarse a las situaciones que se van generando para mantener un cierto equilibrio dinámico entre sus partes y frente a los cambios internos o que le llegan del exterior; este mecanismo se debe a la *homeostasis*, que tiende a procurar un cierto equilibrio que el sistema necesita para poder subsistir. Los sistemas humanos complejos, como el centro educativo, evolucionan de distintas maneras y poseen una cierta tendencia al caos y al desorden (*entropía*), pero para funcionar con una cierta previsibilidad necesitan algún grado de configuración y de orden. El hecho de aportar y de hacer circular la información favorece la creación de este orden (*negentropía*) necesario para funcionar como grupo y para la tarea educativa que el centro debe llevar a cabo.

La *equifinalidad* de los sistemas, no excluyendo el valor de la historia y del pasado, destaca la necesidad de conocer la situación y el funcionamiento actual (el aquí y el ahora). Según esta propiedad puede llegarse a una misma situación a partir de recorridos y puntos de partida distintos. Esta propiedad aporta una visión poco determinista que resulta sumamente interesante para la intervención, ya que ofrece posibilidades para la acción y atribuye considerables oportunidades de cambio a los sistemas y a sus miembros.

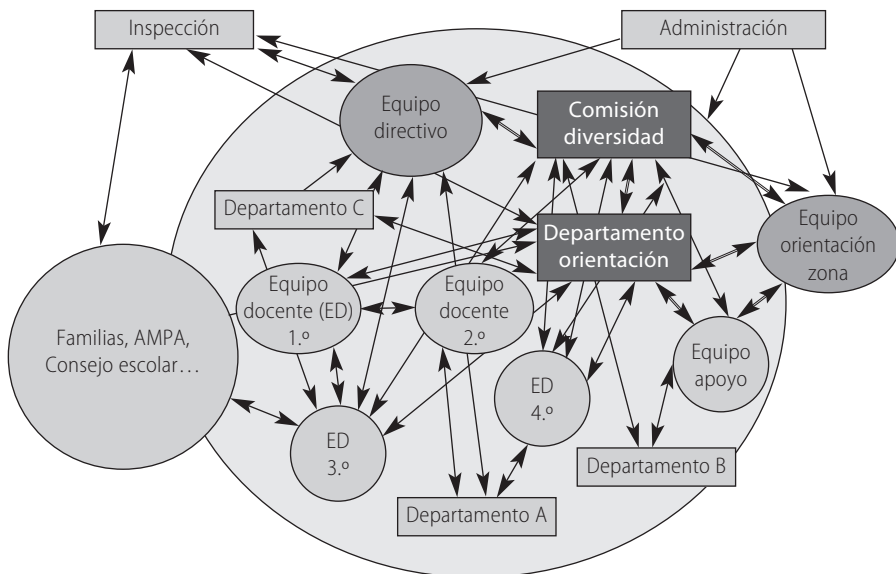
En los sistemas complejos se crean *interacciones* y *retroacciones* constantes que pueden aumentar o disminuir la conflictividad y la tensión de las distintas situaciones; estas retroacciones a menudo pueden retroalimentar el problema detectado o incluso lo pueden magnificar (*retroalimentación*). Los miembros de un sistema podemos realizar acciones del tipo «más de lo mismo» (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1994) o acciones que interrumpen determinadas circularidades recurrentes y creen nuevas maneras de enfocar los problemas objeto de intervención. Por ejemplo, ante un alumno con problemas de comportamiento, podemos aumentar la espiral de distanciamiento con él y con su familia, magnificando el problema, derivándolo a otros especialistas para que otros se ocupen de él, culpabilizando a la familia, alimentando nuestro malestar, o podemos intentar cortar esta espiral de desazón (desánimo, frustración, etc.) ganándonos su complicidad y poniéndonos en una posición *down* («de no saber...») para que él y su familia se activen y aporten soluciones; pidiéndoles ayuda y colaboración sin culpabilizarlos ni entrar en *escaladas simétricas*, como las que se originan en estas situaciones de confrontación continuada. Los casos de los alumnos con problemas de conducta son un excelente ejemplo. A menudo, desde pequeños, dichos alumnos y sus familias, en general poco hábiles en manejarse en las relaciones con los demás, reciben toda una serie de retroacciones e *inputs* negativos que no hacen más que aumentar el mismo problema (regañinas constantes en la escuela, miradas de rechazo, aislamiento personal y familiar, sensación de marginación y malestar, etc.), que refuerzan la identidad negativa del alumno y de su familia.

Las decisiones que se toman en los centros, las fluencias de las comunicaciones o los sucesos que acontecen producen cambios en el interior del sistema, en sus subsistemas y en

sus relaciones con el exterior. En todas estas situaciones se producen interacciones, conflictos, intervienen docentes, alumnos, otros miembros del equipo educativo, padres; distintas personas con experiencias diferentes, culturas y valores distintos y con otras miradas e informaciones. Y el centro se compone de todas esas miradas, visiones y experiencias que desempeñan su papel en las distintas situaciones, ya se trate de hablar o de decidir sobre valores, sobre prácticas, sobre políticas, de evaluar a los alumnos, de hacer adaptaciones o de decidir qué libros de texto se van a utilizar en el siguiente curso. El centro es una auténtica comunidad compleja con un entramado de relaciones, comunicaciones, redes, barreras... que cambian y se mueven según las fuerzas que en los distintos momentos tiran de él (cuadro 1). En el apartado «Relaciones, comunicaciones y clima relacional» tendremos ocasión de analizar más a fondo estos aspectos de comunicación y relacionales.

Cuanto más organizado está el centro y más coherente y positivo es el liderazgo, más fácil será avanzar, tomar decisiones, funcionar y, en definitiva, que los alumnos aprendan en las aulas con una combinación de exigencia, tolerancia y cierta tranquilidad. Si no hay liderazgo, la organización es confusa o los valores no son compartidos, existen más posibilidades de que cualquier situación produzca caos, tensión y decisiones precipitadas o claramente equivocadas. También en estos casos, el orientador debe poder encontrar estrategias para colaborar con el centro aportando sugerencias e implicándose en propuestas concretas que lo ayuden a avanzar y a mejorar su situación como institución.

Cuadro 1. El centro educativo: un sistema complejo



El conocimiento del centro

Para conocer el centro desde una mirada global y sistémica proponemos tener en cuenta tres aspectos importantes: en primer lugar, su cultura, como la describen Booth y Ainscow (2002); en segundo lugar, su estructura y organización y, en tercer lugar, las comunicaciones, las relaciones y su clima relacional. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, pero que no trataremos, ya que excede a la temática de este capítulo, son las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas y en el centro, que concretan los anteriores en experiencias educativas que percibe directamente el alumnado.

La cultura de centro

Cada centro posee una historia, unos valores, una identidad que ha ido construyendo desde sus comienzos, acompañada por los valores que ha ido acuñando paso a paso, a partir de la imagen que se ha creado y ha proyectado al exterior. Esta cultura se ha ido construyendo también a partir de las relaciones que ha mantenido con su entorno social, con la población que acoge y de la respuesta que ha dado a esa realidad. La cultura provoca un mayor o menor sentimiento de pertenencia en los miembros del claustro, en los alumnos, en las familias y en toda la comunidad educativa. Se visualiza en los espacios, en su decoración, en las formas de relación, en sus rituales, en el lenguaje que utiliza, en los acontecimientos que celebra, en la relación que establece con las familias, con otros centros y con las entidades locales.

La cultura denota distintos grados de apertura, flexibilidad o rigidez, según las relaciones que los docentes establecen con sus alumnos (camaradería, distancia, disciplina, *laissez faire*, por ejemplo), con sus familias y entre ellos (colaboración, aislamiento, cooperación o rivalidad).

En relación con la cultura, de manera particular nos interesa la filosofía del centro en relación con la inclusión del alumnado «distinto», comprobar si se trata de un centro que acoge a todos los alumnos del barrio, sean cuales sean sus características y necesidades, o si hace distinciones. Cuando lo conocemos más a fondo, veremos si, además de predicar valores de inclusión, los pone en práctica y si el centro tiene en cuenta realmente la diversidad, si hace adaptaciones curriculares y diseña planes personalizados con recorridos y apoyos distintos según el caso, si utiliza metodologías diversificadas (multinivel, proyectos, talleres, etc.), si propone tareas cooperativas o si emplea metodologías tradicionales diseñadas para grupos supuestamente homogéneos que tienen poco en cuenta las necesidades de los distintos alumnos. En relación con la cultura, podemos analizar los siguientes aspectos:

- Ideologías y valores del centro en relación con temas políticos y sociales.
- Teorías e ideologías en relación con temas educativos: cómo enseñar, metodologías preferidas, contenidos y objetivos priorizados o sobrevalorados, situaciones y actividades educativas priorizadas.

- Objetivos y percepción del proyecto de centro por parte de sus miembros.
- Presencia y grado del sentimiento de pertenencia. Autoestima.
- Expectativas y metas en relación con el alumnado.
- Clima relacional entre docentes, entre el personal y con la comunidad educativa.
- Clima relacional y actitudes con el alumnado y las familias.
- Acogida del nuevo alumnado, profesorado, familias, etc.
- Tipos de actividades extraescolares, celebraciones o fiestas.
- Imagen que proyectan, confianza de la comunidad; confianza en su entorno; apoyo de las familias, etc.

La cultura y los valores de un centro, aun siendo auténticos, no siempre coinciden y concuerdan con su funcionamiento. En ocasiones los valores que se postulan no llegan a concretarse en una organización y un funcionamiento que los hagan realidad. Las diferencias entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace son frecuentes en los sistemas humanos. Un centro, por ejemplo, puede tener una filosofía y unos valores muy inclusivos, acoger a todos sus alumnos por igual y aceptarlos en su diversidad; los docentes pueden mostrarse afectuosos con ellos, protegerlos, tenerlos en cuenta en las actividades sociales... Pero esto puede no trasladarse a la organización, o no concretarse en las aulas en actividades que tengan en cuenta sus necesidades educativas. Puede ocurrir que no adapten a los alumnos las actividades para que puedan aprender o no se les exijan responsabilidades ni implicación en la realización de sus tareas. Simplemente se les acoge, se deja que hagan lo que quieran o puedan, sin exigirles su implicación y su trabajo. En consecuencia, no sólo hay que conocer cuáles son los valores y actitudes predominantes, sino también comprobar cómo el centro se dota de una organización y de unas prácticas que las hagan realidad. En el siguiente apartado hablaremos de los aspectos de organización y funcionamiento y de la necesidad de que el orientador u orientadora los tenga en cuenta y colabore con el equipo docente para mejorarlos.

Estructura, organización y funcionamiento

Las culturas se sustentan en organizaciones y requieren estructuras que las hagan realidad y las hagan evolucionar y crecer. Cada institución despliega unas determinadas políticas que vehiculan los valores y actitudes que propugnan y ponen los medios para conseguir las finalidades planteadas.

Como sostiene Hargreaves (1996, p. 281):

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser nocivas o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impiden esas oportunidades. En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares

que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre los profesores.

Para avanzar hacia la inclusión y mejorar la respuesta que se ofrece a la diversidad es necesaria una cultura inclusiva, pero no es suficiente. Se requieren organizaciones flexibles, capaces de afrontar los problemas que surgen y de aprovecharlos para producir cambios que las hagan avanzar para tener en cuenta las necesidades cambiantes de los alumnos, para tomar decisiones cuando hay que tomarlas, organizar los horarios para que todos los grupos y alumnos que lo requieren puedan tener apoyo, para que los docentes se encuentren, trabajen en colaboración y lleguen a acuerdos y compromisos para atender mejor a sus alumnos y alumnas. Es necesario también que esos acuerdos sean comunicados tanto al alumnado, para que se sienta partícipe de las mejoras que los profesores se plantean como, cuando sea el caso, a los subsistemas que dirigen el centro (equipo directivo o departamentos), o suprasistemas pertinentes (administración, inspección, etc.) para que estén informados y puedan aportar su apoyo organizativo, de recursos o de material, si es necesario. Si, además, existe la capacidad para informar y pedir la opinión y la colaboración de las familias y del consejo escolar será mucho más fácil sentirse apoyados en los cambios y las mejoras que se pretendan implantar.

Los aspectos organizativos sustentan el sistema y hacen que todo funcione mejor cuando se utilizan positivamente. Una buena estructura y funcionamiento hace que sus miembros entiendan que las decisiones y las reglas del sistema tienen sentido y responden a unos determinados objetivos, que el centro avanza en una determinada dirección, que las informaciones son compartidas, que se trasladan a los subsistemas pertinentes; todo eso permite que el sistema mejore con un cierto consenso y que los participantes se sientan bien, valoren que las cosas se intentan hacer con criterios compartidos y con una cierta coherencia, a pesar de los conflictos y dificultades que puedan encontrarse.

Es necesario tener en cuenta este ámbito organizativo, estructural y de funcionamiento, para poder realizar la tarea asesora con una cierta eficacia, que logre apoyar y acompañar al profesorado, al alumnado y a las familias. Cuando el centro está bien estructurado, existen espacios y tiempos para el trabajo transversal en equipo con los docentes, hay una Comisión de Atención a la Diversidad o alguna estructura similar, el equipo directivo tiene confianza en el orientador y éste colabora acompañando a los docentes y apoyando el liderazgo del equipo directivo, la función de orientación puede sin duda repercutir más en la cultura y funcionamiento del centro. En los casos en los que estas condiciones no se dan y el centro está poco estructurado, la intervención asesora a menudo puede quedarse en intervenciones periféricas, colaborando en la mejora de un alumno, ayudando a concretar un plan individualizado, colaborando con un docente, etc., pero no logra incidir en la mejora del centro como sistema. De todas maneras, el orientador no debería olvidar que el reto es el de

colaborar con el centro creando o mejorando sus condiciones institucionales para ayudar a *hacer escuela*, teniendo en cuenta su situación actual y haciendo propuestas de trabajo posibles y concretas que ayuden a mejorar su cultura, estructura o funcionamiento para poder avanzar.

En el cuadro 2 destacamos algunos aspectos que deben tenerse en cuenta y que deben analizarse acerca de la estructura, la organización y el funcionamiento de un centro educativo.

Cuadro 2. Estructura, organización y funcionamiento de un centro educativo

SUBSISTEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles hay y cómo se organizan: equipo directivo, departamentos, grupo de tutores, coordinación, claustro, Comisión de Atención a la Diversidad, departamento de orientación, equipos docentes de nivel, personal auxiliar, entre otros. • Funcionamiento interno, grado de apertura, límites y fronteras en el subsistema y entre ellos; coordinación, permeabilidad, rigidez. • Nivel de representación de cada subsistema en el sistema.
FUNCIONAMIENTO Y TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquías explícitas e implícitas (estructura manifiesta u oculta). • Cómo y quién toma las decisiones; cómo se hace el seguimiento de los acuerdos. Grado de cumplimiento. Nivel de representación y participación de los subsistemas en la toma de decisiones.
REUNIONES Y ESPACIOS DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> • Participación y frecuencia de las reuniones. • Coordinación, planificación y colaboración. • Actas y escritos compartidos, recordatorios. Capacidad de llegar a acuerdos, claridad de los acuerdos, grado de consenso, grado de participación, etc.
ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y distribución de los apoyos más o menos clara y justa. • Cómo se hace, quién la hace y cuándo se hace. • Criterios para su distribución y organización: grado de acuerdo y consenso, explicitación escrita o verbal, compartidos o no, claros. • Flexibilidad en momentos de necesidad. • Tipo de apoyos: periféricos, sólo para los alumnos, apoyos dentro del aula, apoyo a los docentes. Apoyos que implican cambios en las metodologías y en la mejora de la enseñanza.
CIRCULACIÓN DE LAS INFORMACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicaciones entre los subsistema, entre el profesorado, entre el alumnado, con las familias, entre alumnado y docentes... Con el personal del centro...
CAPACIDAD DE CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante los cambios. Capacidad de adaptación, flexibilidad. • Rigidez. Grado de homeostasis. Capacidad de apertura y curiosidad. • Autocrítica. Resistencias al cambio. Cambios constantes. • Respuesta a los conflictos y a los problemas.

Un tema organizativo estrechamente relacionado con la atención a la diversidad y la tarea del orientador son los apoyos, planificaciones y ayudas que la institución ofrece para atender la diversidad. El hecho de que estén bien organizados, con criterios consensuados, será un factor clave para sostener las otras funciones asesoras relacionadas con el alumnado más vulnerable y con el que tiene necesidades educativas especiales. Cuando el centro está bien organizado, con unos criterios claros y compartidos, los docentes tienen más confianza en esa organización y pueden entender, por ejemplo, que en un determinado momento se les reduzca el apoyo en su grupo debido a que se han reorganizado los apoyos para responder a nuevas necesidades que han surgido en otro grupo. El profesor de 3.º A sabe, por ejemplo, que el profesor de 3.º B tiene más horas de apoyo porque su grupo es más difícil y tiene una mayor diversidad.

Cuando hay un buen plan de atención a la diversidad, compartido y consensuado, que se está llevando a cabo y del que se hace un seguimiento en el subsistema responsable, como puede ser la comisión de diversidad,² el profesorado de nueva incorporación pronto recibe información sobre cómo se hacen los apoyos, cómo se adjudican, con qué criterios y rápidamente sabe a qué atenerse. Sabe, por ejemplo, que en ese centro los docentes de apoyo trabajan con los docentes de área dentro del aula para poder atender mejor a todos los alumnos. Sabe, por ejemplo, que cada semana tendrá que reunirse con dichos docentes para planificar las sesiones de apoyo teniendo en cuenta las adaptaciones o planes individualizados que hay en el grupo. En esos casos, los docentes saben que en la Comisión de Atención a la Diversidad o en otro subsistema responsable se prevén y planifican las reuniones del equipo docente para compartir y explicar los criterios generales sobre las adaptaciones curriculares, los planes individualizados y las prioridades acordadas para cada alumno o alumna.

El orientador posee un papel importante en la mejora de la organización, para conseguir mayores cotas de claridad y flexibilidad y para favorecer la construcción de culturas y criterios compartidos.

Relaciones, comunicaciones y clima relacional

Un elemento clave en los centros son las interacciones e intercambios de comunicación dentro y fuera del mismo sistema. Las políticas de comunicación y de relación son un factor de influencia que puede favorecer o perjudicar la funcionalidad y eficacia de cualquier organización. Promover mejoras en las estructuras y en las estrategias de comunicación favorece la construcción de una cultura compartida, el sentimiento de pertenencia y, en consecuencia, la necesaria autoestima para plantearse retos e innovaciones en la actividad

.....
2. Para comprender las funciones y las tareas de la Comisión de Atención a la Diversidad, véase Huguet (2006).

educativa cotidiana. Por ejemplo, proponerse prácticas de trabajo cooperativo en un aula puede estimular –y, como orientadores, deberíamos potenciar que así fuera así– el interés en otras aulas para imitar este tipo de trabajo. Además, estas sinergias naturales entre los subsistemas pueden aumentarse cuando el orientador tiene conocimiento sobre lo que sucede en las aulas y genera comunicaciones positivas dentro del sistema para que las experiencias interesantes sean conocidas y compartidas por más personas o subsistemas del centro. Nuestras comunicaciones en definitiva, pueden promover el efecto «mancha de aceite» que hace que se expandan las buenas prácticas o, por el contrario, ningunearlas o no hacer nada para evitar que se queden en prácticas «periféricas» que no produzcan efectos a su alrededor.

Los distintos grupos y subsistemas del centro educativo (subsistema equipo directivo, subsistema tutores, subsistema departamento, subsistema alumnado, subsistema grupo de 3.º A, subsistema comisión atención a la diversidad, subsistema padres, subsistema padres de 4.º, etc.) tienen su propia dinámica y sus finalidades concretas; sus integrantes, en general, forman parte también de otros subsistemas (el tutor de 2.º forma parte del subsistema «segundo B», forma parte del subsistema «tutores», del subsistema «departamento de...» y del sistema «centro»). Diariamente se producen múltiples comunicaciones entre los miembros del centro: familias con familias, familias con docentes, alumno con docente, grupo con un docente, director con tutor de 1.º, jefe de estudios con tutores de 1.º, padres de 1.º, alumnos y alumnas de 1.º, etc. Todas esas relaciones son más o menos visibles, y a diario existen acontecimientos que las refuerzan, debilitan o atacan. Las relaciones entre estas personas y sistemas son variadas y complejas, así como más o menos intensas, problemáticas, fluidas o neutras... En definitiva, acompañan y marcan lo que cada miembro del sistema ve, escucha, interpreta, comprende; tiñen de determinados colores (desde el blanco de la confianza al negro de la desconfianza o el temor pasando por todos las graduaciones) las prácticas y las reuniones. Pongamos un ejemplo.

El caso de Quique

Javier, profesor de Matemáticas, hoy ha tenido un problema con Quique, un alumno de 3.º con un plan individualizado o adaptación curricular; Quique se ha negado a trabajar con los compañeros que Javier le había asignado y cuando éste se lo ha exigido, se ha ido de clase dando un portazo. La tutora de Quique sabe que se está esforzando, conoce sus dificultades y ve que a menudo se siente mal ante sus compañeros cuando algo no le sale bien o fracasa. Está trabajando intensamente con él y con el equipo docente para que le adapten las actividades a partir de un plan individualizado que han empezado a elaborar con el orientador del centro. Precisamente hoy, después del incidente de Javier con Quique, hay junta de evaluación y, Javier, que hasta este momento había apoyado a Quique y a otros alumnos con dificultades, hoy se opone a que tres colegas evalúen positivamente a Quique en sus asignaturas... Ni la tutora de Quique, ni el orientador –que desconocen el incidente que ha habido antes entre Javier y Quique–

entienden su cambio de actitud. Un colega le recuerda a Javier que a lo largo de trimestre Quique ha ido trabajando y haciendo las tareas que se le proponían y Javier lo había reconocido y no entiende esa valoración tan negativa. Se crea una importante tensión y desconcierto.

¿Qué ha pasado? ¿Por qué hoy Javier se muestra tan exigente?

No es difícil darse cuenta que hoy Javier no tiene una buena predisposición hacia Quique; éste se ha ido de clase dando un portazo y Javier siente que, a pesar de la ayuda que le ha ido prestando hasta ahora, le ha faltado al respeto y ha socavado su autoridad ante el grupo. Vemos, pues, que en este caso las interacciones y las comunicaciones entre dos sujetos del subsistema grupo-clase (Javier y Quique) han provocado efectos y reacciones en otro subsistema del centro (junta de evaluación) y puede que esto produzca efectos no deseados en los otros docentes y en la evaluación de Quique.

Las comunicaciones son factores que resultan complicados de gestionar y que el orientador debe cuidar para que no entorpezcan su colaboración con los docentes y con los distintos grupos del centro. Un objetivo importante es lograr comunicaciones fluidas con los distintos subsistemas y ayudar a establecer puentes y comunicaciones tranquilas que aumenten la confianza entre los distintos implicados en los casos o tareas que se emprendan.

En este sentido, es importante que conozca los efectos que sus comunicaciones pueden tener en los distintos miembros o subsistemas del centro. La teoría sistémica (Fiorenza y Nardone, 2004) justamente nos dice que más interesante que intentar buscar las causas de los problemas o dificultades es percibir los efectos que nuestras comunicaciones tienen en las distintas situaciones en las que intervenimos y tener en cuenta la *causalidad circular*. Ésta nos llama la atención sobre cómo las comunicaciones o las acciones que llevamos a cabo cuando intentamos ayudar producen efectos en las situaciones en las que nos encontramos. Una vez activado este proceso circular, ya no existe un principio y un final, sino únicamente un sistema de influencia recíproca entre variables. De aquí la exigencia de estudiar el fenómeno en su globalidad, teniendo en cuenta que cada variable se expresa siempre en función de su relación con las demás y con el contexto situacional (Nardone y Watzlawick, 1995).

La causalidad circular también se aplica a las situaciones de trabajo del centro, a las relaciones con los alumnos, entre profesores, con otros profesionales y a las relaciones con las familias. Es importante pensar en cómo incidir y utilizar nuestra capacidad de influencia para promover cambios en las situaciones poco funcionales, en vez de buscar sólo las causas y las explicaciones. Por ejemplo, en situaciones de poca participación de determinados profesores en las reuniones de trabajo o cuando hay dificultades de integración en la dinámica general del centro puede adoptarse una visión lineal atribuyendo la culpa sólo a unos o –desde una mirada más circular–, en vez de dar explicaciones causales sobre su falta de

participación, podemos pensar en qué podemos hacer los demás para que sientan que su implicación y participación es importante y disminuir su distanciamiento.

Análisis de un caso

El ejemplo que explicamos a continuación nos va a permitir ilustrar algunas de las ideas expresadas a lo largo de este capítulo. Hablaremos de Pedro; es un alumno de 1.º de primaria que tiene dificultades para regular su comportamiento y presenta, además, un desfase intelectual. Pedro tiene una situación familiar especialmente complicada, su madre no está bien; estos días Pedro está sumamente nervioso, se pone a gritar, pega a otros niños, a su madre, no trabaja, se esconde debajo la mesa, se escapa de la clase... Las maestras están muy cansadas y desanimadas, parece que estaba mejorando pero de pronto ha experimentado un gran retroceso. En la reunión con la orientadora dicen que no pueden más, ven a Pedro muy trastornado, dicen que les da miedo cómo las mira... Se están agobiando y contagiando de esta imagen, y lo empiezan a mirar con reparos y con miedo.

La asesora ve que la situación se está desbordando y que lo que se había conseguido en este primer trimestre fácilmente parece que se va al traste si no logra tranquilizarlas (*los aspectos relacionales y emocionales influyen en los aspectos del contenido y los modifican*: «Pedro está muy mal, ha empeorado mucho», cuando en realidad ha ido mejorando pero ahora está pasando un momento de crisis y de retroceso), ve que es necesario apoyarlas y darles confianza recordando lo mucho que ha mejorado Pedro, lo mucho que lo han ayudado y lo que aún lo tendrán que ayudar (*apoyo a los docentes en momentos de crisis*). Les hace ver que Pedro necesita que lo miren con confianza; poniéndole límites y recordándole que tiene capacidad para controlarse, que tiene que hacer las tareas que le proponen y que no van a dejar que las asuste (*importancia de las expectativas de los adultos en relación con el alumno; importancia de manifestar confianza a los alumnos para que se impliquen y deseen aprender*). Hace que valoren las mejoras conseguidas hasta el momento, y las ayuda a plantearse objetivos posibles y mínimos en relación con Pedro (*evaluar y dar apoyo en la zona de desarrollo próximo*). La asesora ve que es necesario mantener una reunión de trabajo con el equipo para resituar la situación; el equipo docente ha entrado en crisis y necesita el apoyo del equipo directivo para tranquilizarse. Propone, pues, una reunión con todos los docentes curriculares y de apoyo que dan clases a Pedro y la preparan con la jefa de estudios, la tutora de Pedro y la profesora de apoyo (*apoyo al centro como sistema y al equipo directivo para que lideren los cambios y las decisiones y para que apoyen a los docentes en momentos de crisis*).

El equipo directivo es sensible a estas necesidades y rápidamente organiza la reunión sustituyendo a algunos docentes para que puedan estar presentes y participando para acompañar y tranquilizar (*organización flexible de los recursos y del tiempo; sensibilidad para*

plantearse problemas cuando surgen y buscar la implicación de todos). En la reunión a propuesta de la orientadora, se utiliza la estrategia de escucha activa entre los docentes y el personal implicado; cada docente explica cómo ve a Pedro, cómo ha mejorado desde principio de curso y debe aportar una o dos ideas al equipo para llegar a objetivos y acuerdos compartidos; la psicopedagoga procura moderar la reunión, que todos puedan hablar y que todos sean escuchados y legitimados (*necesidad de disponer de situaciones de comunicación tranquilas para compartir las informaciones y las miradas sobre una situación o un alumno, reconocer lo realizado*). El mero hecho de poder hablar con calma y escucharse los unos a otros sin querer imponer soluciones rápidas o de manera unilateral hace que todos se sientan mejor y que hayan aparecido algunas ideas interesantes sobre cómo ayudar a Pedro; así se llega a una visión más tranquila sobre su salud mental (*gestión de las comunicaciones, clima relacional, respeto, tarea común, compromiso, apoyo mutuo, corresponsabilidad, etc.*). Se plantean objetivos mínimos concretos de mejora y actuaciones y actitudes de apoyo mutuo para no dejarse asustar por los comportamientos «locos» de Pedro, poderlo tranquilizar y recordarle que confían en él a pesar de que en ciertos momentos se desborde o se sienta mal (*la capacidad de contención de los docentes depende en gran parte de cómo se sienten contenidos y sustentados por el sistema en el que se encuentran*). Cuando se den esas situaciones, el docente que esté con él va a mostrarse muy tranquilo y nada impresionado; le va a decir que se tranquilice y le va a dejar que se aparte un poco para tranquilizarse y recomponerse... Con esas intervenciones y ayudas Pedro va aprendiendo a regularse, va teniendo más confianza en su capacidad de controlarse y no aumenta la imagen de «niño trastornado» que en ocasiones se le ha devuelto. Al final se proponen algunas ayudas concretas extraordinarias para tener en cuenta en los momentos de desborde (*resolución de problemas en colaboración, estrategias de apoyo y contención*). Los docentes se han sentido acompañados y unidos, saben que pueden contar con sus compañeros si tienen problemas con Pedro y con la ayuda del equipo directivo que les va a apoyar o lo van a acoger si se hace necesario (*liderazgo con acompañamiento y contención; capacidad para hacer cambios*). Esto último no es ninguna nimiedad, ya que aumenta la capacidad de contención de cada docente y del centro como sistema (*sistema acogedor que sostiene, pone límites, tiene altas expectativas y da apoyo en momentos de conflicto*). Hace que el sistema aprenda a darse apoyo y a organizarse de manera funcional y con una cierta agilidad cuando los docentes se encuentran ante problemas que los desbordan.

Ahora la tutora de Pedro está más tranquila, puede reunirse con su madre sin angustiarla y le puede explicar las decisiones que se han tomado, transmitiéndole, a su vez, confianza y contención. La madre al salir también está más tranquila; confía en la escuela y en sus maestros y ve que saben educar a su hijo a pesar de sus dificultades.

Con este ejemplo pretendemos ilustrar los aspectos anteriormente destacados del sistema, la importancia de la estructura, de la cultura, de las comunicaciones, de los climas, de las

respuestas que se generan, de cómo se organizan los espacios y las reuniones de trabajo, de la importancia de disponer de momentos tranquilos. Nos habla de la necesidad de escucharse unos a otros y de pensar en distintas soluciones posibles. Este ejemplo muestra la importancia de que el centro esté bien organizado y haya flexibilidad, disponibilidad y capacidad para modificar los apoyos y los horarios cuando hace falta. En este centro las reuniones sirven para hablar, poner en común lo que se está haciendo, los problemas que surgen y llegar a acuerdos compartidos.

El orientador en el centro. Rol y posición

Cualquier docente debe saber dónde está, pero un orientador que quiera ayudar al centro a avanzar como institución para mejorar su respuesta a la diversidad debe conocer muy bien el centro en el que se encuentra, observar, preguntar y captar «los momentos» y «las oportunidades» para hacer propuestas interesantes y posibles que aglutinen y otorguen confianza a los docentes.

Un orientador, por muy sabio y eficaz que sea, no podrá desarrollar nunca mejoras sostenibles si no logra la confianza de todo el equipo educativo y obtiene su aprobación y su colaboración.

Para ejercer un trabajo positivo de colaboración en la mejora de la institución, debe conocer bien las dinámicas, las costumbres y las relaciones que se dan en el centro, legitimando a todos sus miembros y evitando excluir a ninguno, aunque a veces le resulte difícil. Debe poder colaborar y dar apoyo a todos sin implicarse en bandos o luchas internas de poderes. Su papel debe ser el de ayudar a crear puentes, a llegar a acuerdos, propiciar la negociación y el acuerdo y procurar que nadie pueda sentirse marginado o excluido. Cualquier exclusión, más pronto o más tarde, repercutirá negativamente en el clima relacional y de trabajo.

Los sistemas, los grupos y más aún los centros educativos en general tienen una fuerte tendencia a la homeostasis y tiran con fuerza del orientador para que no sea un elemento discordante ni plantee excesivos interrogantes o conflictos. Por otra parte, el orientador, como cualquier ser humano, en general siente la necesidad de sentirse parte del grupo, de ser homeostático con el sistema en el que se encuentra, de acomodarse y de no plantear cuestiones que puedan resultar incómodas para dicho sistema. Cuanto más interna es la posición del orientador respecto al sistema, más tendrá que esforzarse en evitar una excesiva tendencia homeostática que le lleve a una excesiva acomodación que, por otra parte, disminuye la funcionalidad y finalidad de su rol profesional. En este empeño le ayudará mantener una relativa equidistancia relacional con los miembros del equipo, apoyar las buenas iniciativas y, en los momentos decisivos, plantear los cuestionamientos necesarios de ideas o propuestas, sin deslegitimar nunca a «la persona» que los hace.

En efecto, una de las funciones del orientador es la de dar apoyo a *los docentes* para atender mejor a la diversidad, para tener en cuenta a todo el alumnado; para avanzar en metodologías diversificadas, cooperativas, por proyectos, para favorecer la introducción de cambios y mejoras y, en definitiva, para progresar hacia la inclusión de todos los alumnos en el grupo ordinario con los apoyos que necesiten, sean cuales sean sus dificultades.

Realizar esta función en centros aún muy marcados por metodologías tradicionales, de transmisión de conocimientos, en los que se considera que puede haber grupos homogéneos y que es posible hacer actividades con la misma exigencia y objetivos para todo el grupo, requiere poder adoptar una posición en un difícil equilibrio entre el apoyo a los docentes y el cuestionamiento de determinadas situaciones y actividades que favorecen la exclusión y marginación de ciertos alumnos más vulnerables. Por ello, es necesario que el orientador no se convierta en un elemento totalmente homeostático con el sistema y pueda mantener un cierto equilibrio entre estas dos posiciones. De lo contrario le resultará complicado ayudar al centro a avanzar y hacer propuestas de mejora, a no ser que se encuentre en un centro que decididamente ya «esté por la labor».

El orientador debe tener clara su ubicación y la posición que quiere adoptar en relación con el sistema; si se encuentra totalmente dentro, si está fuera o si tiene una posición dentro-fuera, como la que tienen los equipos de psicopedagogos de zona. En cualquiera de ellas tiene funciones parecidas, pero su concreta ubicación añade potencialidades o debilidades que debe conocer y tener en cuenta para poner en marcha estrategias y actitudes que favorezcan una relación de auténtica colaboración con el centro educativo.

Situarse en un centro como orientador no es fácil si el objetivo es el de colaborar desde una perspectiva institucional, con su complejidad y globalidad. Hemos visto que requiere conocimientos y capacidades tanto en relación con los contenidos de asesoramiento como en los ámbitos de las relaciones, las comunicaciones, las culturas y la organización del centro entendido como un sistema complejo. En este capítulo hemos querido destacar y analizar todos estos aspectos que influyen de manera muy importante en lo que pasa en las aulas y, en consecuencia, deben ser objeto de nuestro análisis y de nuestra intervención para poder colaborar y hacer propuestas posibles que repercutan en la mejora de la institución y de todo lo que allí acontece. Abogamos por una intervención que no se conforme sólo con actuaciones en el ámbito de los alumnos individuales –actuaciones por otra parte indispensables para conocer la realidad–, pero que si no logran superar ese nivel, tienen una incidencia muy periférica en relación con los procesos de mejora y cambio de los centros educativos. Si bien esto no siempre es fácil, no debemos renunciar a miradas sistémicas que tengan en cuenta esa complejidad y no pierdan de vista los objetivos preventivos y de mejora de cualquier orientador que colabore con un centro educativo.

ACTIVIDADES

Actividad 1

Vuelve a leer el caso de Quique del apartado «Relaciones, comunicaciones y clima relacional» (pp. 62-63) y piensa: ¿cómo se siente Javier? ¿cómo crees que puede cambiar su actitud según los efectos que tenga y según las retroacciones que reciba por parte de la tutora de Quique, los colegas que iban a evaluar positivamente a Quique, los demás docentes y el orientador?

Haz una propuesta sobre las acciones y comunicaciones que llevarías a cabo; qué actitudes y clima procurarías promover para ayudar a reconducir la situación. Realiza hipótesis sobre los posibles efectos que estas acciones pueden tener. Piensa en la gestión de los tiempos en relación con esas acciones.

Actividad 2

Sitúate en un centro de secundaria con dos líneas de educación secundaria obligatoria (ESO). Centro con una buena imagen externa, familias con un nivel cultural medio que valoran el centro; el equipo directivo en general está coordinado, tienen reuniones cada semana y las comunicaciones circulan bien hacia los equipos docentes de los distintos niveles; circulan con menor fluidez con algunos departamentos que se muestran reacios a acoger a los alumnos con dificultades en sus clases como les propone el equipo directivo. El claustro está compuesto por docentes con estilos didácticos y metodológicos distintos y el equipo directivo intenta que se hagan propuestas más diversificadas con grupos heterogéneos, pero bastantes docentes quieren continuar con los grupos homogéneos por niveles como medida para atender la diversidad, excepto algunos profesores del departamento de lengua que no se sienten satisfechos con ese funcionamiento y se plantean trabajar con grupos heterogéneos más reducidos o con dos docentes en el aula; no están muy seguros de qué es lo que será mejor para atender mejor a la diversidad, pero están interesados en probar metodologías que aprovechen más la interacción entre los alumnos y con los docentes. Por otra parte, hay seis alumnos con necesidades educativas especiales graves y un 15% de alumnos con unos niveles muy bajos en lectura, escritura y matemáticas.

El equipo directivo quiere aprovechar estos planteamientos como punto de partida para iniciar un proceso de elaboración, a medio plazo, del plan de atención a la diversidad del centro. Se pretende que tanto el jefe de estudios como los directores de los diversos departamentos del centro y el profesorado más relacionado con la atención a la diversidad se impliquen directamente, y que cada uno desde su responsabilidad logre la máxima implicación posible del profesorado. Haz una propuesta de trabajo que incluya las actividades que consideras necesarias para que el profesorado

pueda valorar la situación actual del centro en relación con la atención a la diversidad y conocer alternativas que puedan ser viables. En parejas, o en pequeño grupo, elaborad un guión en el que aparezcan dichas actividades priorizadas y descritas.

Actividad 3

Siguiendo con la situación planteada en la actividad 2, ¿qué estructura propondrías para desarrollar y debatir el plan?, ¿en qué subsistemas trabajarías?, ¿cómo lo organizarías? Elaborad un guión con los aspectos que el plan debería tratar y con las actividades que propondrías para desarrollar cada punto.

Para realizar esta actividad (así como la 2) te puede ser útil consultar el libro de:

- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
-

FUENTES Y RECURSOS

Libros

GAIRÍN, J. (2007). El centro como escenario educativo. En J. Bonals y M. Sánchez (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

En este capítulo se analizan la naturaleza y el sentido de las organizaciones educativas como realidades complejas en constante evolución. Se describen sus propiedades organizativas, criterios para identificar objetivos deseables y para seleccionar estrategias de intervención. También se analiza el papel de asesor u orientador como agente de cambio y los distintos aspectos que debe tener en cuenta para colaborar con los centros; entre ellos, trata los objetivos, la planificación, la actuación, la evaluación, la creación de redes y la difusión de la información.

WATZLAWICK, P.J.; BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Este texto sistematiza las ideas de grupo de Palo Alto (California) que, alrededor de Bateson, desarrollaron las reglas y características de la comunicación interpersonal, considerada como una relación cualitativamente diferente de las propiedades de los individuos que participan en ella. Se describen los distintos axiomas de la comunicación humana y se explica la diferencia entre los niveles de contenido y de relación que hay en cualquier comunicación.

Sitio web

CEBERIO, M. **Epistemología y psicoterapia: hacia la construcción de un nuevo paradigma.** www.escuelasistemica.com.ar/publicaciones/articulos.htm.

Artículo publicado en la página de la Escuela Sistémica Argentina, donde se pueden encontrar otros interesantes artículos. Se trata de un artículo que explica la evolución en la forma de entender las relaciones y comunicaciones humanas, teniendo en cuenta la evolución de distintos ámbitos del saber. Aunque en este artículo se tratan estos temas en relación con la psicoterapia, en realidad aporta un análisis sobre los cambios epistemológicos que se han producido a la largo de diversas décadas acerca la comprensión de la realidad y, en concreto, de las relaciones y comunicaciones que tienen lugar en los sistemas que nos acogen. Son conceptos interesantes en el ámbito de la orientación, el asesoramiento y la colaboración con sistemas humanos complejos como son los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E., y otros. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- FIORINZA, A. y NARDONE, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- NARDONE, G. y WATZLAWICK, P. (1995). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- VON BERTALANFFY, L. (2000). *Teoría General de Sistemas*. Madrid: FCE.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. y JACKSON, D.D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.H. y FISCH, R. (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Finalidades, referentes, características y actores del proceso de evaluación psicopedagógica en el marco de la escuela inclusiva
- Evaluación psicopedagógica, asesoramiento en la respuesta educativa y seguimiento
- Evaluación psicopedagógica vinculada a la elaboración de informes/dictámenes

Nuria Castells

Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

Isabel Solé

Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

La evaluación psicopedagógica es una de las tareas más trascendentes que llevan a cabo los orientadores. Aunque con frecuencia se ha vinculado a prácticas de diagnóstico psicológico con función selectiva y clasificatoria, en este capítulo se defiende una evaluación al servicio de la adecuación de la respuesta educativa y de la atención a la diversidad. En el primer apartado se caracteriza este proceso, sus finalidades y referentes, para pasar en el segundo apartado a describir sus diversas fases, así como los instrumentos más habituales para llevarla a cabo. Se dedica un apartado específico a la evaluación relacionada con la elaboración de dictámenes de escolarización u otro tipo de informes con trascendencia administrativa.

Finalidades, referentes, características y actores del proceso de evaluación psicopedagógica en el marco de la escuela inclusiva

Finalidades y referentes

La evaluación psicopedagógica se define como un proceso de recogida y análisis de información relevante sobre los distintos componentes y sistemas que intervienen en el proceso

de enseñanza y aprendizaje –competencias del alumnado, entorno educativo escolar, entorno familiar–, con la finalidad de fundamentar decisiones acerca de la respuesta educativa más adecuada a las necesidades de dicho alumnado (MEC, 1996; Solé, 1998). Por tanto, la finalidad principal de la evaluación psicopedagógica, entendida ésta como un instrumento al servicio de la calidad e inclusión educativas, consiste en la adopción, a partir de un conocimiento profundo del alumno o alumna y del contexto educativo en el que emergen las dificultades, de decisiones fundamentadas y consensuadas que se traduzcan en medidas factibles que los docentes puedan implementar para fomentar el progreso tanto de un alumno con necesidades educativas específicas, como, por extensión, de sus compañeros de aula (Coma y Álvarez, 2005). Porque, como indica Fernández (1997), la información que proporciona la evaluación psicopedagógica: «...puede y debe ser utilizada para mejorar las prácticas educativas generales», aunque en primera instancia tenga como referente a un alumno o alumna en concreto.

Estos objetivos se sustentan en una visión particular del desarrollo humano y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en las aportaciones de la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1985), la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar (Coll, 2001) y las teorías sistémicas (Selvini y otros, 1985; Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967), referentes, asimismo, del modelo educativo-constructivo (véase el capítulo «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento» en este volumen), del cual es tributaria la caracterización del proceso de evaluación psicopedagógica que se ofrece en este capítulo.

Dicho modelo postula que el desarrollo humano se promueve gracias a la participación de los más jóvenes en actividades socialmente significativas que tienen lugar en distintos contextos y como consecuencia de las interacciones humanas que se producen ellos. Dicho esto, no todos los entornos poseen el mismo potencial educativo para todas las personas, porque éste depende de la naturaleza de las actividades que se realicen y de la calidad de las interacciones que se generen. En este sentido, el recurso a la evaluación psicopedagógica es imprescindible para determinados alumnos, cuando los recursos que habitualmente se utilizan –para enseñar, para ayudar a progresar–, se muestran insuficientes y se hace necesario proveerse de medidas adicionales o específicas. Mediante el recurso a la evaluación psicopedagógica se espera proporcionar una visión más ajustada de las potencialidades y dificultades del alumno o alumna, así como promover respuestas educativas más ajustadas a sus necesidades, a partir del conocimiento de las características de las prácticas instruccionales en las que está implicado. De forma más específica, y atendiendo a una perspectiva inclusiva, lo importante es explorar aquellos elementos del contexto que pueden estar limitando el aprendizaje y la participación del alumnado, así como identificar los recursos de los que se dispone para modificar la situación (Giné, 2005; véase también capítulo 1 «La educación inclusiva» del libro *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, Martín y Mauri, 2011). Por tanto, en el sistema escolar, el objeto de la evaluación psicopedagógica será el alumno en el contexto de las actividades educativas en las que

interactúa con sus compañeros y profesores alrededor de contenidos curriculares específicos. Además, en buena lógica, puede presuponerse que las características de las actividades e interacciones que se lleven a cabo en el marco del aula serán distintas de las que tienen lugar en la familia, o en otros sistemas en los que participe el alumno o alumna, lo que obliga a ampliar el foco de la evaluación a estos sistemas.

Características distintivas y actores

La evaluación psicopedagógica, tal y como la venimos conceptualizando, presenta ciertas características específicas. En primer lugar, deviene un *proceso contextualizado*, situado, que obliga a atender y comprender en profundidad las potencialidades del entorno en el que surge, se detecta o se manifiesta una dificultad, para ayudar a generar o construir una respuesta educativa adaptada, tendente a favorecer, por una parte, el progreso del alumno, y por la otra, la autonomía y las competencias de los docentes. Para conseguir dichas finalidades subyacentes a cualquier proceso de evaluación psicopedagógica se requiere un profesional *estratégico*, capaz de analizar las condiciones en las que se produce una demanda y, en función de este análisis, elaborar objetivos e hipótesis –contando con la complicidad del tutor u otro profesional que haya realizado la demanda–, y establecer un plan de actuación compuesto por actividades seleccionadas para recoger la información necesaria, evitando procesos excesivamente dilatados en el tiempo o que no contribuyan a aportar información pertinente. Por tanto, para realizar una evaluación psicopedagógica de forma estratégica es imprescindible el conocimiento de técnicas e instrumentos, y el uso regulado y supervisado de éstos en función de la información que van aportando (Solé, 1998).

En definitiva, la evaluación es un *proceso*, porque no se reduce a una actuación puntual o a acciones aisladas, sino que está compuesta por un inicio y una continuidad de acciones que el orientador debe ir decidiendo, dirigidas a comprender en profundidad las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que docente y alumno están implicados con el fin de introducir cambios en ellas (Colomer, Masot y Navarro, 2005). En un sentido similar, García, Rosales y Sánchez (2003) lo describen como un proceso de resolución de problemas del que deben responsabilizarse, indican, tanto el orientador como el asesorado, y deben hacerlo de manera conjunta. Y es que únicamente en el marco de un contexto de colaboración y corresponsabilización entre orientador y docente es previsible negociar y generar nuevas comprensiones acerca de la situación del alumno y de las acciones que pueden favorecer un cambio que tienda a promover el aprendizaje y el desarrollo (Bassedas y otros, 1991; Solé, 1998). Justamente, el carácter *colaborativo* de la evaluación psicopedagógica es el rasgo distintivo que permite considerarla un proceso dirigido a optimizar una situación considerada disfuncional a través del análisis conjunto, con el objetivo de construir una visión compartida, más matizada, más completa, más rica y menos problemática –en el sentido de incluir no sólo lo disfuncional, sino también las capacidades y puntos fuertes–. La colaboración y corresponsabilización en torno al problema favorecen que, desde el primer

momento, emerjan o se puedan sugerir actuaciones y tareas que persiguen mejorar la situación del alumno al tiempo que operan como elementos de evaluación, en la medida en que permiten observar la respuesta que suscitan. Así, la evaluación psicopedagógica contribuye, desde el instante en el que se comparte la demanda, a modificar la situación evaluada (Solé, 1998). Y el proceso de evaluación sólo finaliza cuando el caso no requiere de más intervención específica.

Para terminar con esta caracterización, es necesario tener en cuenta que la evaluación psicopedagógica se realiza siempre en una institución determinada, y que su concreción depende, en buena medida, de las características de la cultura de dicha institución: cuanto más tienda ésta a la inclusión y a la colaboración entre sus miembros, más fácil será que la evaluación pueda servir al propósito de facilitar respuestas adecuadas a los estudiantes que las necesitan. Baste señalar, al respecto, la diferencia que supone para todos los involucrados (alumno, orientador, tutor, especialista) asumir un proceso de evaluación y sus posibles consecuencias como una actuación profesional individual o como una actuación profesional que encuentra su marco en un contexto colegiado –Comisión de Atención a la Diversidad del centro, departamento de orientación, plan de atención a la diversidad, etc.

En cuanto a los actores que pueden involucrarse en este proceso, habitualmente la evaluación psicopedagógica se inicia con la detección de una necesidad por parte de un tutor, docente, maestro de apoyo, familia o incluso el propio alumno en la educación secundaria obligatoria (ESO).¹ Además de poder estar implicados estos distintos participantes, en función de la problemática que presente el alumno o alumna, será necesaria la colaboración con profesionales de contextos o servicios especializados (servicios terapéuticos, hospitales, centros de salud mental, servicios de atención precoz, servicios sociales, centros de diagnóstico y reeducación y servicios especializados para alumnos con déficits específicos) (Huguet, 2005).

Evaluación psicopedagógica, asesoramiento en la respuesta educativa y seguimiento

Fases e instrumentos

La caracterización de la evaluación psicopedagógica como un proceso dirigido de forma estratégica por el orientador determina que no podamos hablar propiamente de fases claramente establecidas e inmodificables. Al contrario, tanto las fases como los instrumentos y acciones que describiremos a continuación (véase el cuadro 1 de la página siguiente) están

.....
1. La demanda también puede proceder de la Inspección educativa u otras instancias de la Administración. En estas situaciones la evaluación psicopedagógica adopta matices específicos que se comentan con más detalle en el último apartado de este capítulo.

supeditados al análisis, a la reflexión y a la toma de decisiones que se desencadenan cuando el orientador recibe una demanda (Fernández, 1997).

Cuadro 1. Posibles fases, acciones e instrumentos que pueden formar parte de un proceso de evaluación psicopedagógica

FASES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA				
	1. Petición de intervención y evaluación inicial	2. Evaluación de las competencias del alumno	3. Asesoramiento en la respuesta educativa	4. Seguimiento
Instrumentos y/o acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de derivación. • Entrevista. • Informes o documentos del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Análisis de trabajos de clase. • Entrevista. • Exploración mediante pruebas. • Revisión de informes de otros profesionales (especialmente del ámbito de la salud mental y servicios sociales). Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista-reunión. • Informe escrito. • Entrevistas/acuerdos con otros profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista. • Observación. • Análisis de trabajos de clase. • Exploración mediante pruebas. • Entrevistas con otros profesionales.

Petición de intervención y evaluación inicial

Cualquier evaluación psicopedagógica se inicia con la recepción, por parte del orientador, de una demanda que debe analizarse en términos de quién la realiza, para quién, el contexto al cual atañe y el problema al que se refiere, para decidir si se aborda y cómo se hace (Madorrán y Oliván, 1996). La reflexión en torno a la demanda permite evitar precipitarse en la intervención e identificar demandas que resultan poco específicas o no responden a una necesidad realmente sentida (Bonals y González, 2005); como afirman Comas y Álvarez (2005, p. 47):

A veces hay intervenciones, no lo olvidemos, que no requieren ningún instrumento concreto, sino más bien un conocimiento técnico de la complejidad de las relaciones humanas y las interacciones emocionales.

En este momento inicial, el orientador puede hacer uso de dos instrumentos específicos para aproximarse al conocimiento del problema: las hojas de derivación (Bassedas y otros, 1991) o documentos-guía (Montón y Redó, 1996), y la entrevista inicial. Ambos instrumentos se orientan a recopilar informaciones tanto de los problemas y dificultades del alumno, como, y sobre todo, de sus competencias y de sus habilidades en distintas áreas curriculares, de

sus competencias relacionales y de su vivencia de la dificultad, así como de las acciones emprendidas para resolver la situación. Las hojas de derivación o guías presentan la ventaja de transmitir al tutor o maestro de apoyo la necesidad de corresponsabilizarse de solventar la situación, valorando la visión que éste puede aportar para abordar el problema. Además, la escritura obliga a clarificar y concretar la problemática y, si se pide información acerca de aspectos positivos del alumno, esta petición puede desencadenar una representación algo distinta de éste por parte del docente, e incluso generar expectativas más positivas. Que estas potencialidades se hagan tangibles depende de cómo se utilicen estos instrumentos. Por ello, algunos orientadores proponen cumplimentarlos conjuntamente con el docente e incluso utilizarlos como guión para la entrevista inicial. (En «Fuentes y recursos» se proporcionan direcciones y referencias en las que pueden consultarse ejemplos de hojas de derivación).

Por otro lado, mediante la entrevista, el orientador, además de obtener la información que se ha comentado, puede definir su rol; generar un contexto de colaboración; negociar representaciones sobre el problema y llegar a acuerdos acerca de actuaciones subsiguientes. La entrevista, como instrumento al servicio de los objetivos descritos, exige preparación previa, cuidado exquisito durante su realización –evitando culpabilizar, generar rivalidades o menospreciar el conocimiento y actuación del otro (Solé, 1998)–, y análisis e interpretación posterior. El uso de la entrevista en esta fase del proceso resulta imprescindible cuando orientador y docente se conocen poco o no han tenido experiencias anteriores de trabajo conjunto. Cuando las condiciones son distintas –conocimiento mutuo, amplia tradición de colaboración– la entrevista podrá utilizarse para ampliar la información de las hojas de derivación y para pactar la continuación de las actuaciones.

La evaluación inicial también debe tener en cuenta otras fuentes de información sobre la historia escolar y personal del alumno o alumna presentes en la escuela (informes o dossier, por ejemplo), que con frecuencia aportan interesantes datos que no siempre se tienen en cuenta.

Evaluación de las competencias del alumno en relación con las capacidades implicadas en el desarrollo

El proceso de evaluación psicopedagógica conduce a obtener información relativa al alumno en el que se han identificado dificultades. Cuando se procede a indagar en su situación es relevante atender a la dimensión global de la persona, no sólo a lo que falla, sino también a sus capacidades en todas las vertientes –cognitiva, afectiva o relacional–. Interesa conocer la vivencia que el alumno tiene del problema, la percepción de sus capacidades, las estrategias que emplea, qué hace cuando necesita ayuda, etc., con el fin de concretar cuáles son sus potencialidades. Comprender al alumno en su globalidad implica, en algunos casos, nuevos retos para el orientador, sobre todo cuando se trata de alumnos recién llegados de

otros países y culturas. En estas situaciones, el orientador requerirá conocimientos específicos –por ejemplo, de la cultura educativa del país del que procede el estudiante; aceptación de la diferencia (Hays, 2008)–, para comprender e interpretar de forma ajustada las características del alumno y los recursos que pueden favorecer su aprendizaje. Hemos insistido, asimismo, en que las personas nos comportamos de formas distintas en función del entorno en el que participamos. Por ello, debemos indagar cuándo y cómo tienen lugar los fenómenos que preocupan al docente, atendiendo a cómo se producen y buscando comprender qué variables intervienen para neutralizarlas y potenciar los aspectos positivos que se hayan identificado.

Considerando estos principios, en esta fase de la evaluación pueden realizarse las siguientes actuaciones: observación de aula/patio/comedor; análisis de los trabajos de clase; entrevista; exploración mediante el uso de pruebas, y revisión de informes de otros profesionales.

Observación

La observación es un instrumento privilegiado de la evaluación que puede utilizarse en distintos momentos del proceso –inicio y/o seguimiento–, y con formatos distintos –participante frente a no participante; una única sesión frente a sesiones múltiples; de aula/patio/comedor–, en función de las finalidades que se persigan. Vamos a destacar la información que aporta este instrumento cuando se atiende al aula y formular algunas sugerencias para emplearlo convenientemente. Remitimos al lector a fuentes especializadas para profundizar en su conocimiento (véase el apartado «Fuentes y recursos»).

Aunque a partir de una única observación de aula no pueden establecerse generalizaciones y hay que evitar la sobreinterpretación –por ejemplo, mediante el contraste de la información obtenida con el docente para contar con su punto de vista–, esta herramienta permite (Solé, 1998):

- Contextualizar la información acerca del problema aproximándonos a la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Relativizar, ya que permite comparar la actuación del alumno con la de sus compañeros.
- Apreciar la capacidad de cambio de la situación observada, pues se dispone de un referente real de lo que se hace en el aula y de cómo se hace, para poder planificar intervenciones ajustadas a dicha realidad.

El uso de la observación compromete tanto al orientador como al docente, ya que su negociación, planificación, realización y análisis deben ser compartidos por ambos, pero es necesario insistir en que es responsabilidad del orientador que los docentes comprendan la finalidad que se persigue con ella, evitando que la interpreten como una injerencia

inoportuna o una inspección de lo que se hace en el aula. Además, pese a su potencialidad, no siempre es aconsejable emplearla: cuando el profesorado es reticente y no se acaba de entender su utilidad; cuando la organización social del aula y/o la estructura de la situación didáctica en sí mismas ofrecen poco margen (por ejemplo, cuando la sesión se estructura en torno al trabajo individual de pupitre de los estudiantes). Especialmente –pero no sólo– en ESO hay que calibrar si el esfuerzo que supone llevar a cabo la observación en el aula se compensa por los beneficios que comporta. En caso afirmativo, como establecen Onrubia, Lago y Pitarque (1996), la observación consistiría en la sucesión de cuatro fases distintas, en las que el concurso del docente es imprescindible:

1. Negociación y definición conjunta de los objetivos, contexto y proceso de análisis.
2. Selección y registro de los datos en la observación.
3. Análisis e interpretación por parte del asesor.
4. Elaboración de una representación compartida y diseño de cambios.

Remitimos al análisis que realizan los autores para profundizar en torno a la observación de aula, así como a pautas o guías para facilitar la observación y su análisis (Bassedas y otros, 1991; Coma y Álvarez, 2005; Montón y Redó, 1996; véase también el apartado «Fuentes y recursos»).

Análisis de trabajos de clase

A semejanza de la observación, esta tarea conviene compartirla con el docente, para identificar, entre otros aspectos, qué actividades propone en clase, cómo las valora y cómo analiza e interpreta las dificultades que ponen de manifiesto las tareas del alumno frente a las características de los trabajos resueltos por otros compañeros. Este análisis permite obtener, asimismo, información acerca del alumno: existencia de errores sistemáticos, seguimiento de normas o nivel de elaboración de sus trabajos. Otra interesante posibilidad es analizar los trabajos de forma conjunta con el alumno, para así indagar cómo valora sus tareas, cómo explica sus dificultades y qué aspectos considera que podría modificar o mejorar.

Entrevista con el alumno

Las entrevistas con el alumno pueden tener lugar en distintos momentos de la evaluación psicopedagógica y con finalidades diferentes. En una entrevista inicial el objetivo principal consiste en conocer la representación que el alumno ha elaborado acerca de la situación que preocupa; cómo se ve a sí mismo en relación con sus capacidades, sus limitaciones y posibilidades de cambio; qué emociones, sentimientos, expectativas y atribuciones genera en él la situación escolar; cómo es su experiencia familiar y social en general (Solé, 1998). Hay que tener en cuenta que el alumno es el protagonista de sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que se busca favorecer su autonomía y capacidad de autorregulación. Por tanto, es imprescindible, especialmente con los alumnos algo mayores, implicarles en las medidas que vayan a tomarse, acordar planes de acción y establecer compromisos revisables. La participación del alumno se extiende también al seguimiento que se lleve a cabo y

que supondrá nuevos encuentros en los que se analizará con él el grado de consecución de los objetivos fijados, modificando lo que sea necesario.

En la preparación de la entrevista hay que prever la estrategia de indagación en función de la edad del alumno –por ejemplo, dibujos, juegos con un niño pequeño–. En su transcurso, es necesario crear un clima de confianza, y asegurar que entiende quiénes somos, qué hacemos y por qué nos reunimos con él, así como garantizar toda la confidencialidad que sea posible (Vilana, 2005).

Exploración mediante pruebas

La perspectiva de evaluación psicopedagógica adoptada conlleva que la exploración individual del alumno se realice atendiendo a sus competencias y capacidades en relación con lo que debe aprender y se le enseña en la escuela. La voluntad de contextualizar la problemática del alumno durante la recogida de información ha conducido a que los tests psicológicos hayan ido dejando paso a pruebas de evaluación curricular o psicopedagógicas. Estas pruebas –elaboradas en muchos casos por orientadores– y a diferencia de los tests psicométricos tradicionales, favorecen la indagación, en la situación de exploración, de cómo resuelve el alumno tareas similares a las que se llevan a cabo en el aula; por lo general se centran en las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Así, permiten comprender cómo aborda el alumno la tarea, qué estrategias utiliza –si organiza, planifica, revisa, detecta errores; si pide y/o acepta ayuda–, y cómo la resuelve. Si bien algunas de estas pruebas han sido publicadas (véase el apartado «Fuentes y recursos»), con frecuencia se trata de materiales de uso interno y no generalizado. Hay que tener en cuenta, como señala Fernández (1997), que las pruebas de evaluación curricular son hasta cierto punto «descontextualizadas» –no tienen en cuenta las características específicas del centro educativo– y, por tanto, deben emplearse de forma cautelosa y evitando extrapolar sus resultados. El conocimiento de las propuestas educativas en las que participa el alumno que está siendo evaluado permitirá al orientador establecer la pertinencia de los instrumentos que utiliza, así como contextualizar las conclusiones que de ellos se derivan.

En referencia a los tests psicológicos –especialmente los de nivel intelectual– continúan empleándose en ciertos casos en los que existen dudas acerca de las dificultades de un alumno determinado; cuando hay que tomar decisiones de escolarización; para elaborar un informe de derivación a un servicio específico, o para solicitar la provisión de determinados recursos. Además, hay que señalar la existencia de pruebas estandarizadas, específicamente dirigidas a la evaluación de determinadas capacidades, cuya utilidad se encuentra fuera de duda cuando se dirigen a facilitar la concreción de una respuesta educativa adecuada. Escapa por completo a los objetivos de este capítulo una revisión de estos instrumentos que, bien utilizados cuando son necesarios, resultan de ayuda en la evaluación.

La fase de evaluación dirigida a la obtención de información puede incluir entrevistas con la familia para recabar información y para establecer determinados acuerdos y compromisos (véase el capítulo 5, «Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa», de Almirall, en este volumen).

Colaboración con otros profesionales

La evaluación de determinados alumnos puede comportar la necesidad de contactar con otros profesionales del ámbito educativo (servicios especializados en problemas de audición y lenguaje, por ejemplo) y no educativo (servicios de salud mental infantojuvenil, servicios sociales de base), ya sea para recabar e intercambiar información –en aquellos casos en los que el alumno pueda estar siendo atendido por alguno de ellos–, ya sea para proponer una derivación. En este último caso, es necesario señalar que la derivación externa no supone el desentendimiento por parte del orientador sino que, al contrario, le obliga a constituirse en interlocutor y catalizador de las actuaciones que se llevan a cabo en relación con dicho alumno y con su familia. Esta tarea se facilita cuando se constituyen estructuras estables –como las comisiones sociales que existen en determinadas zonas y distritos– para facilitar el intercambio y colaboración entre profesionales que no siempre la valoran del mismo modo ni comparten los mismos referentes teóricos, lo que explica las frecuentes dificultades para un entendimiento que, sin embargo, no puede ser obviado (véase el capítulo 9, «Orientación y trabajo intersectorial», de Bassedas, en este mismo volumen, y Bassedas, 2007).

Asesoramiento en la respuesta educativa

La evaluación psicopedagógica ofrece datos contextualizados sobre la situación del alumno en el entorno educativo, datos que son compartidos con el docente, a quien se hace partícipe, desde la recepción de la demanda, de todo el proceso evaluativo. Ello permite que incluso desde los primeros momentos puedan incorporarse determinadas actuaciones fruto del análisis conjunto entre el orientador y el tutor. El objetivo fundamental de la evaluación psicopedagógica es lograr una representación más adecuada del alumno y de sus posibilidades, así como de la capacidad de actuar del centro y de los profesores, de forma que se consiga que ciertas respuestas educativas que o bien no se proporcionaban o bien se daban con poca frecuencia se hagan más habituales, y que las menos pertinentes se sustituyan por otras que se ajusten mejor a las necesidades de dicho alumno. De igual manera, las propuestas que se formulen durante el proceso pueden servir como referente para valorar el grado en que se incorporan y funcionan y, en caso de que no generen los cambios esperados, poder ser revisadas. Esta visión procesual no excluye una devolución de la información elaborada una vez se da por concluida la fase de obtención de información. En el transcurso de una entrevista o reunión se puede compartir la representación sobre el alumno, sus dificultades y potencialidades con el tutor y otros profesionales que intervengan en relación con el caso. Asimismo, en este momento se consensua el plan de actuación a seguir, que incluirá las propuestas compartidas entre los participantes, y que se considere que es factible implementar. Las conclusiones derivadas del

proceso de evaluación psicopedagógica que conducen a algún tipo de adaptación curricular deben recogerse en un informe escrito (MEC, 1996). Cuando esto ocurre, lo adecuado es que sea conciso y sin inferencias, indicando claramente la privacidad de los datos y su exclusivo uso profesional (Comas y Álvarez, 2005; MEC, 1996).

Ciertos acuerdos deben hacerse extensibles al alumno, buscando su complicidad y responsabilidad a la hora de implicarse en el proceso de aprendizaje. Mediante una entrevista, se le puede informar de las conclusiones a las que se ha llegado y de las previsiones acerca de su plan de trabajo. Es importante favorecer la comprensión por parte del alumno de lo que sucede, de lo que se espera de él, de las medidas que se adoptarán para mejorar su situación y dejar espacio para que pueda expresar su opinión. La responsabilidad de conducir esta entrevista puede recaer en el orientador, en el tutor –previa preparación con el orientador– o en ambos. La respuesta educativa que pueda constituirse como consecuencia de un proceso de evaluación psicopedagógica está nuevamente condicionada por características institucionales. La forma de entender y aceptar la diversidad del alumnado, la organización y aprovechamiento de los recursos de atención a la diversidad, el carácter más o menos inclusivo de la institución, tienen un peso importantísimo no sólo en la forma de actuar educativamente ante alumnos distintos, sino también en el grado en que las diferencias se conciben como algo natural, en la responsabilidad que se asume ante la necesidad de atenderlas y, en definitiva, en las medidas que finalmente se adoptan (Huguet, 1996).

Seguimiento

La fase de seguimiento prolonga la colaboración entre los implicados (tutor, maestro de apoyo, orientador, etc.), a la vez que supone la consecución de dos retos simultáneos. Por una parte permite al orientador «evaluar la evaluación», en cuanto obtiene datos del docente sobre la eficacia de las propuestas consensuadas; por otra, permite continuar el proceso de evaluación psicopedagógica, puesto que los nuevos datos obtenidos deben incorporarse para emitir nuevos juicios e hipótesis. Por ello, durante la fase de seguimiento, el orientador puede recurrir a algunos de los instrumentos o actuaciones que se han descrito en el transcurso de este apartado, en función de las consideraciones que le suscite cada situación. Así, puede mantener nuevas entrevistas con el docente o con el alumno; realizar alguna observación; revisar los trabajos de clase, etc. El seguimiento, como prolongación de la evaluación psicopedagógica, permite incorporar intervenciones y estrategias a las que se renunció en un primer momento por ser difícilmente asumibles, al tiempo que se profundiza en el conocimiento compartido acerca del alumno y las respuestas educativas que se le ofrecen. Esta fase puede prolongarse durante toda la escolaridad, para garantizar la adecuación de la respuesta educativa en momentos cruciales, como la transición entre etapas. Cuando además la respuesta a un alumno hace intervenir a otros servicios o profesionales, el seguimiento incluye la valoración que dichos profesionales realizan acerca de la evolución del alumno en su ámbito de actuación.

Evaluación psicopedagógica vinculada a la elaboración de informes/dictámenes

Las características personales o sociales de determinados alumnos pueden conllevar un proceso de evaluación psicopedagógica relacionado con la aportación de información técnica a los órganos de la administración educativa para la adopción de decisiones que pueden tener consecuencias en la trayectoria del alumno. En estos casos, la evaluación la realizan orientadores de los equipos y organismos dependientes de la administración educativa, y con frecuencia se concreta en la elaboración de informes y dictámenes, especialmente en determinados momentos de la trayectoria escolar del alumno: en la escolarización inicial, en el transcurso de la escolarización si se detectan necesidades educativas concretas, o en la transición entre ciclos o etapas (Fernández, 1997; véanse los capítulos 8, «Orientación y transición entre etapas», de Babío, en este volumen, y el capítulo 6 de Galán y Echeita, «La atención al alumnado con necesidades educativas especiales», del segundo volumen de esta colección).

Así, la evaluación psicopedagógica adquiere matices distintos a los comentados con anterioridad, porque supone aportar una valoración técnica con valor vinculante encaminada a adoptar decisiones de distinto calibre (de escolarización en uno u otro centro; de provisión de determinados recursos). En esta evaluación, la finalidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada y potenciadora de las capacidades del alumno incluye una especie de «valoración-peritaje» (De Diego, 2005, p. 110). Tanto en los distintos tipos de informes como en el dictamen, la Administración pide una «opinión técnica» sobre las necesidades educativas de un alumno o alumna y sobre las capacidades del entorno en el que se encuentra para tomar decisiones relativas a: la ubicación escolar más conveniente; el derecho a ocupar una plaza para alumnos con necesidades educativas especiales; para dotar de recursos a un centro; para autorizar exenciones o modificaciones del currículum prescrito, o para que su familia pueda percibir alguna subvención o subsidio.

En el caso concreto de los dictámenes, que suelen tener una forma estandarizada, el marco legal (Capítulo II de la Orden de 14 de febrero, MEC, 1996) establece que está prevista su elaboración cuando se prevé que el alumno que va a ser escolarizado en un centro educativo requerirá de adaptaciones curriculares significativas y/o medios personales o materiales complementarios; cuando se plantee la admisión del alumno en un centro de educación especial o una escolarización compartida, o bien cuando en el transcurso de la escolarización se producen cambios en la situación personal del alumno que requieran de adaptaciones curriculares significativas y/o recursos complementarios.

En estas situaciones, la información que debe proporcionar la evaluación psicopedagógica se refiere a: el nivel de desarrollo general del alumno y sus competencias curriculares, así como otros aspectos relevantes relacionados con él y que deban considerarse para diseñar

el proceso de enseñanza y aprendizaje; las orientaciones sobre la propuesta curricular que mejor se adapte a sus necesidades educativas atendiendo a las potencialidades del centro –en relación con los recursos disponibles o que puedan ser incorporados–, así como en relación con los recursos necesarios para ofrecer una respuesta educativa ajustada –aspectos organizativos y metodológicos; tipos de apoyos personales y materiales necesarios–; a partir del análisis de las características del alumno –potencialidades y dificultades–, de la oferta de la que se dispone en los centros de la zona y de los aspectos que deberían incorporarse para garantizar una enseñanza adaptada a las necesidades del alumno, el orientador elaborará una propuesta razonada de escolarización; esta última deberá incluir, además, la opinión de los padres al respecto.

Las actuaciones y los instrumentos que pueden utilizarse para la elaboración de los dictámenes o informes son idénticos a los que se han comentado en el apartado anterior, con la única diferencia de que, en este supuesto, la información que debe recopilarse suele estar preestablecida por la Administración. En algunos casos, además, su concreción aparece condicionada por criterios establecidos que, indirectamente, pueden conducir a utilizar determinados instrumentos. Así, por ejemplo, uno de los criterios para establecer que un alumno está afectado por una discapacidad intelectual es que su nivel de inteligencia se sitúe dos desviaciones típicas por debajo de la media (American Association on Mental Retardation, 2002, en Giné y Font, 2007). Además, con una alta probabilidad, la redacción de estos documentos requerirá de la intervención de otros profesionales que aporten sus conocimientos específicos relativos al alumno.

Es importante llamar la atención, de nuevo, acerca de que el depositario final de la información y análisis realizado es, en primer lugar, la Administración. Sin embargo, el proceso de evaluación psicopedagógica orientado a la elaboración de un informe o dictamen también, y sobre todo, debería revertir en la mejora de las prácticas educativas y en la respuesta educativa específica ofrecida al alumno (Monereo y Jiménez, 2004), que se concretará en una adaptación curricular más o menos significativa. Como indica De Diego (2005, p. 108), las actuaciones ligadas a la elaboración de informes/dictámenes son relevantes porque están relacionadas con «(...) las tareas de orientación a alumnos y familias, y con la coordinación y el seguimiento de la escolarización en el sector». Estos documentos pueden convertirse, por tanto, en la base para negociar la representación del alumno y sus potencialidades con el centro que finalmente lo acoja. Asimismo, pueden ser el referente inicial que vaya revisándose y adecuándose a medida que las orientaciones educativas acordadas promuevan el desarrollo del alumno.

En cualquier caso, tal como la concebimos, la evaluación psicopedagógica se encuentra al servicio de la provisión de los recursos necesarios para asegurar el adecuado desarrollo de los estudiantes, así como la consolidación de los centros educativos como instituciones que

tienden a la inclusión. Lejos de constituir un conocimiento fundamentalmente técnico, la evaluación es inseparable de nuestras concepciones sobre las diferencias individuales, el aprendizaje y el desarrollo, y debe ser contemplada también desde el punto de vista ético. Es ética cuando el orientador que la lleva a cabo se preocupa constantemente por su propia preparación y actualización para realizarla del modo más competente, y es ética cuando se basa en el respeto hacia sus protagonistas, que hacen depositario al orientador de informaciones que deben ser administradas con prudencia y discreción en la toma de decisiones conjunta –con el propio interesado, su familia, sus profesores– destinada a optimizar la situación.

ACTIVIDADES

- 1. En grupo, pensad en las características que debería tener una «hoja de derivación» útil para favorecer la reflexión del tutor que solicita la intervención del orientador en relación con un alumno determinado, así como para que el orientador pueda hacerse una primera idea acerca de dicho alumno. Confeccionad dos ejemplares de «hoja de derivación», una para alumnos de educación infantil y primaria, y otra para alumnos de secundaria. Para elaborarlas, tened en cuenta las características del proceso de evaluación psicopedagógica expuestas en este capítulo, particularmente su carácter global.*
 - 2. En el capítulo se ofrecen algunas indicaciones acerca de la utilidad de la observación de aula como elemento de evaluación psicopedagógica. Pensad en situaciones o problemáticas que a vuestro juicio pudieran justificar la observación en el patio de recreo o en momentos de «ocio». ¿Cuáles serían las dimensiones que a vuestro juicio deberían tomarse en consideración para llevar a cabo una observación en este contexto? Intentad confeccionar una breve pauta de observación.*
 - 3. La caracterización del proceso de evaluación que se realiza en este capítulo es tributaria de una concepción interaccionista de las diferencias individuales y de una visión contextual del desarrollo de las personas. ¿Cuáles serían las diferencias más importantes entre un proceso de evaluación basado en estas concepciones y otro fundado en una visión del desarrollo como proceso individual y que atribuye las diferencias entre las personas a aspectos estrictamente individuales e internos? ¿En qué se concretarían dichas diferencias?*
-

FUENTES Y RECURSOS

Proceso de evaluación psicopedagógica

BASSEDAS, E., y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.

A pesar de los años, esta obra continúa siendo plenamente vigente. Los dos primeros capítulos sitúan la evaluación psicopedagógica en el contexto de una perspectiva teórica sistémica y constructivista. El tercer capítulo profundiza en el proceso de evaluación psicopedagógica e incluye distintas herramientas, como un ejemplo de hoja de derivación, pautas de observación y criterios para emplear estos recursos o planificar entrevistas, así como para interpretar la información que se va obteniendo. El último capítulo trata acerca de la devolución de la información y el seguimiento de las medidas acordadas. La coherencia entre la exposición conceptual y los criterios que fundamentan los distintos instrumentos aportados permite comprender su alcance y sus limitaciones.

Evaluación del alumnado con necesidades educativas

CALERO, M.D., GARCÍA, M.B. y GÓMEZ, M.T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual*. Disponible en:

www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/05/0006/index.html

COBOS, L., GARCÍA, J.M. y SÁNCHEZ, V. (2008). *EMULEX: evaluación multilingüe del alumnado extranjero*. Disponible en:

www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/04/30/001/index.html

ROMERO, J.F. y LAVIGNE, R. (2006). *Dificultades de aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. II Procedimientos de evaluación y diagnósticos*. Consultado (07/04/2010) en:

www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Recursos/Publicaciones/1203583659386_wysiwyg_diaii.pdf

Estos distintos recursos electrónicos de la Junta de Andalucía favorecen la reflexión acerca de las peculiaridades de la evaluación psicopedagógica en relación con las necesidades educativas que pueden presentar distintos alumnos en el contexto escolar. Comparten, en términos generales, la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la visión que se ha expuesto acerca de la evaluación psicopedagógica a lo largo del capítulo y ofrecen, además de definiciones contextualizadas de las necesidades y/o de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, instrumentos diversos para evaluar sus capacidades y algunas ideas para fomentar el aprendizaje en el aula. Así, el documento de Calero y otros (2007) incluye una batería para evaluar a alumnos con posible sobredotación y referencias a otros posibles instrumentos que también pueden ser útiles a tal efecto. Cobos y otros (2008) presentan un aplicativo al que puede accederse mediante internet, y en el que se incluyen tanto pruebas psicopedagógicas para evaluar el nivel de conocimiento lingüístico-matemático de alumnos de primaria y secundaria procedentes de distintos países, en español y en su lengua materna, como una plantilla para realizar el informe final. Los documentos pueden descargarse de internet y

utilizarse como referente para tomar decisiones acerca de las necesidades educativas de los alumnos procedentes de otros países y culturas. Romero y Lavigne (2006), por su parte, presentan de forma sistematizada y amplia los procedimientos de evaluación psicopedagógica de dificultades relacionadas con bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, y discapacidad intelectual límite, desde una perspectiva situada y orientada a la mejora de las prácticas educativas.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Zamora.

http://eoepzamora.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=8&wid_item=67

Incluye pruebas de detección y prevención para alumnos de primer ciclo de primaria elaboradas desde una perspectiva curricular que pueden ser útiles tanto para detectar dificultades precozmente como para orientar a los docentes acerca de los ámbitos y de las tareas en los que pueden incidir para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En la misma página puede consultarse un ejemplo de hoja de derivación con explicación de los criterios que la fundamentan y un esquema del proceso de evaluación psicopedagógica que puede dar lugar a un informe o dictamen.

Julia, T. Eines Psicopedagògiques.

www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/avalua/proves.htm

Página desde la que se puede acceder a pruebas psicopedagógicas elaboradas por profesionales de los equipos de sector de Cataluña (equipos de asesoramiento psicopedagógico, EAP).

Marco legislativo

Junta de Andalucía. *Dictamen educativo.*

www.juntadeandalucia.es/averroes/jeanpiaget/dictamen.pdf

Además de presentar el marco legal que ampara este tipo de informe, incluye en el anexo un posible ejemplo de dictamen que se utiliza en esta Comunidad Autónoma.

MEJÍA, A. y GONZÁLEZ, G. (2006). *Atención a la diversidad*. Consultado (07/04/2010) en: <www.ite.educacion.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/06_00.htm>

Recurso del Ministerio de Educación y Ciencia que incluye un apartado de *orientación educativa* en el que puede consultarse el marco legislativo establecido por la Administración central y el de las comunidades autónomas con competencias en materia de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1996). *Avaluació de la comprensió lectora*. Proves ACL. Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 43-66. Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E., y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- BONALS, J. y GONZÁLEZ, A. (2005). La demanda de evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 23-44. Barcelona: Graó.
- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza y desarrollo en el niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-186. Madrid: Alianza.
- COLOMER, T., MASOT, M.T. y NAVARRO, I. (2005). La evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 13-22. Barcelona: Graó.
- COMAS, R. y ÁLVAREZ, LL. (2005). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 45-66. Barcelona: Graó.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. (2000). *PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores (3.ª ed.) Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid: TEA.
- DE DIEGO, J. (2005). Evaluaciones psicopedagógicas bajo demanda administrativa. Elaboración de dictámenes e informes. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 107-130. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, M. (1997). Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 89-99.
- GALÁN, M. y ECHEITA, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- GARCÍA, J.R., ROSALES, J. y SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Infancia y Aprendizaje*, 15(3), 129-148.
- GINÉ, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, pp. 89-100. Barcelona: Graó.

- GINÉ, C. y FONT, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coord.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 879-914. Barcelona: Graó.
- HAYS, D.G. (2008). Assessing multicultural competence in counselor trainees: A review of instrumentation and future directions. *Journal of Counseling and Development*, 86, 95-101.
- HUGUET, T. (2005). Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.). *La evaluación psicopedagógica*, pp. 87-106. Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender junt a l'aula*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y JIMÉNEZ, J. (2004). Proyecto de evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*, pp. 385-405. Barcelona: UOC.
- MADORRÁN, M. y OLIVÁN, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 241-256. Madrid: Alianza.
- MONTÓN, M.J. y REDÓ, M. (1996). La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y evaluación. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 285-298. Madrid: Alianza.
- ONRUBIA, J., LAGO, J.R. y PITARQUE, I. (1996). Dimensiones para el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva psicopedagógica. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, 257-284. Madrid: Alianza.
- RAMOS, J.L. y CUETOS, F. (1996). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
- SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. (coords.) (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- SELVINI, M. y otros (1985). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- VILANA, R. (2005). La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos. En M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, pp. 67-86. Barcelona: Graó.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. y JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Nueva York: W.W. Norton & Company.

Normativa legal

- MEC (1996). Orden del 14 de Febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con NEE.

5. ABORDANDO LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA COLABORATIVA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Familia y escuela: ¿sólo compañeras de viaje?
- Promover la colaboración familia-escuela desde la orientación y el asesoramiento psicopedagógico

Ramon Almirall

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de Horta-Guinardó
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona

Familia y escuela: ¿sólo compañeras de viaje?

Existe acuerdo en considerar que la familia ocupa el lugar más destacado en el desarrollo infantil, pero no es menos cierto que a la escuela le corresponde un papel también importante. El hecho de que familia y escuela constituyan los contextos de desarrollo potencialmente más relevantes para niños y adolescentes (Dowling y Osborne, 1996; Oliva y Palacios, 1998) obliga a considerar no sólo el singular papel de cada uno de ambos sistemas en la educación, sino también la incidencia de una colaboración más o menos funcional entre ambos. Y así se ha entendido en los últimos años, de modo que han empezado a difundirse experiencias, que más allá de destacar la importancia de la *relación entre familia y escuela* –lo que podría entenderse como un encuentro institucional puramente formal– empiezan a mostrar actuaciones, procedimientos y estrategias que permiten hablar de formas más funcionales de colaboración.¹

.....
1. Para profundizar sobre la relación familia-escuela, se recogen distintas referencias bibliográficas en el apartado «Fuentes y recursos».

Estas experiencias han permitido comprobar que cuando los aprendizajes escolares, así como las actitudes, valores y formas de proceder que los acompañan, han sido compartidos en algún grado entre familia y escuela, acaban siendo mejor asumidos como propios por los niños y niñas en evolución: el alumnado aprende más y mejor cuando tiene ocasión de vivir un entorno de colaboración entre su familia y su escuela.

La experiencia ha ido confirmando de esta forma las hipótesis formuladas por Bronfenbrenner (1987), cuando expone que la capacidad de los entornos en los que crece un niño para favorecer su desarrollo se ve incrementada si las demandas planteadas a los niños y niñas desde estos diferentes entornos son compatibles y si las actividades y las diadas en las que participan estimulan la confianza mutua, una orientación positiva y el consenso de metas entre entornos. Sin olvidar, como añade el mismo autor, que este potencial se verá igualmente incrementado si la comunicación entre dichos entornos es funcional, personal y abierta en ambas direcciones.

Con lo dicho, resulta fácil darse cuenta de que es del todo insuficiente el establecimiento de sistemas formales de relación como pueden ser las reuniones informativas, las notas escritas o los informes de calificaciones del alumnado para conseguir la unión de esfuerzos. La relación institucional que se expresa a través de este tipo de actuaciones es, desde luego, necesaria, pero por sí sola no garantiza un marco de colaboración. Con todo, la evidencia de que la citada colaboración revierte en beneficio de todos no ha sido suficiente para que las experiencias se generalicen al ritmo que sería deseable. Cuando, pasadas las primeras edades, la presión de los acontecimientos cotidianos compartidos entre padres y profesores disminuye y los encuentros diarios en la puerta de las aulas dejan de producirse, la relación pierde frecuencia y disminuyen todavía más las ocasiones para desarrollar formas eficaces de colaboración. Con el tiempo, además, empiezan a incrementarse los encuentros motivados exclusivamente por la aparición de algún malestar o por la explosión de algún conflicto.

En ese contexto, los orientadores psicopedagógicos pueden tener un papel relevante en la tarea de acercar uno y otro sistema, favoreciendo puntos de encuentro y colaboración entre familia y escuela, y promoviendo la emergencia de objetivos compartidos y acuerdos prácticos de actuación respecto a niños y adolescentes. Dedicaremos este capítulo a abordar algunas formas de afrontar esta tarea.

Promover la colaboración familia-escuela desde la orientación y el asesoramiento psicopedagógico

Favorecer la colaboración familia-escuela comporta, desde la perspectiva de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico, diferentes actuaciones que podemos agrupar en

distintos ámbitos (Huguet, 1996). En primer lugar, aquellas actuaciones que se proponen reflexionar y clarificar con el profesorado algunos aspectos sobre las familias y su función, progresando desde la familia idealizada hasta las familias reales. En segundo lugar, distintos aspectos que el orientador deberá promover entre el profesorado respecto al clima, el lenguaje y las actitudes a adoptar con las familias, con el objetivo de favorecer la colaboración buscada. En tercer lugar, aquellas actuaciones que se proponen contribuir al establecimiento de canales funcionales de comunicación y de participación por parte de las familias.

Nos detendremos a continuación en cada uno de estos ámbitos, para terminar prestando una atención especial a las entrevistas con familias, como uno de los instrumentos que desempeñan un papel más destacado en la relación familia-escuela.

De la familia idealizada a las familias reales: ¿de qué hablamos cuando hablamos de familias en la escuela?

Para afrontar la situación real de colaboración con las familias es necesario deshacerse de algunas ideas previas estereotipadas, así como reflexionar sobre distintos aspectos que pueden ayudar a conocer a las familias reales presentes hoy día en nuestra sociedad.

La diversidad de familias: no existe una modalidad o estructura única ni mejor de familia

Investigaciones al respecto (Rodrigo y Palacios, 1998; Vila, 1997) han revelado que son el clima afectivo y la calidad de la interacción los elementos clave que conforman un marco adecuado para el desarrollo en el seno de la familia. Se desmienten así algunos prejuicios comunes que daban relevancia exclusiva al tipo de estructura familiar. En este sentido, en la atención a las familias es necesario recordar que estructuras familiares muy distintas (con padre y madre conviviendo, monoparentales, reconstituidas, homoparentales, etc.) son todas ellas capaces de crear un entorno adecuado para sus hijos e hijas si se dan las condiciones necesarias. Está claro que no todo vale, pero la falta de idoneidad depende de aspectos como el tipo de relación que se establezca, la capacidad reguladora de los progenitores, el clima afectivo y la comunicación en el seno de la familia más que del tipo de estructura familiar. La ausencia de prejuicios en este sentido puede contribuir a identificar mejor a las personas significativas y las relaciones singulares de cada familia.

Las familias cambian a lo largo del tiempo

Del mismo modo que los individuos, las unidades familiares no son estáticas sino que se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo (Rodrigo y Palacios, 1998); sus miembros crecen, aparecen nuevos miembros en el sistema familiar y otros lo abandonan. Cambian, asimismo, algunas circunstancias del entorno: laborales, de la familia extensa, los amigos, etc. Unos y otros cambios deberán ser tenidos en cuenta, puesto que pueden dar lugar a nuevas funciones por parte de

los miembros, distintas necesidades y también nuevas capacidades y recursos. Por ello, especialmente cuando se deba abordar un seguimiento prolongado de algún alumno y de su familia, será preciso tener una visión dinámica que permita evitar la idea de que la familia que se conoció hace tres años sigue siendo, indefectiblemente, la misma en el momento actual. Por el contrario, será preciso identificar las necesidades y los recursos propios de cada momento evolutivo.

Los miembros de una familia se influyen mutuamente

La perspectiva sistémica de la familia nos ha enseñado a entender que los miembros de una familia se influyen mutuamente tanto por lo que hacen como por lo que dejan de hacer (Andolfi, 2001). Estar enfermo, perder el trabajo, mostrar de forma efusiva el afecto a unos y no a otros, así como tantas otras acciones cotidianas, afecta a cada uno de los miembros de la familia. Y, del mismo modo, los cambios de uno afectan a los demás, de tal manera que las mejoras en la comunicación o la conducta de uno de los hijos pueden generar bienestar en la madre pero, al mismo tiempo, otro miembro de la familia puede verse con ello relegado o desatendido. De este modo, en algunas ocasiones, el origen de un malestar exteriorizado en la escuela o un enfrentamiento entre escuela y familia remite a elementos invisibles hasta entonces. Por otra parte, constatamos también que ayudar a los padres en la educación familiar puede ser un buen camino para favorecer cambios en los hijos.

De la familia con problemas a la familia con necesidades

Del mismo modo que ha ido quedando atrás la vieja idea según la cual las familias con un hijo con discapacidad tenían unos problemas «característicos», y actualmente se han empezado a considerar *familias normales en circunstancias excepcionales*, abandonando así la tendencia a «patologizar» a estas familias, parece oportuno proceder del mismo modo cuando afrontamos la relación con cualquier familia, dejando de considerar sus dificultades o su situación actual como un atributo inamovible.

Este cambio de perspectiva ha permitido, por una parte, dejar de considerar a las familias en términos de carencias y problemas, para empezar a centrarse en sus necesidades (Paniagua, 2001). Estas necesidades, además, dejan de verse como algo privado e individual para ser vistas de forma interactiva: las necesidades no dependen solamente del hijo o hija con dificultades, o de otras variables familiares, sino también de la capacidad de respuesta que el entorno sea capaz de darles.

Por otra parte, este nuevo punto de vista contextualizado debería permitir que se entendiera también que la dificultad observada –por ejemplo, la de un alumno con discapacidad o con dificultades severas de aprendizaje– puede no ser la preocupación más importante que esté afrontando la familia en un momento determinado y, por lo tanto, quien asesore a la familia deberá ser sensible a las diferentes circunstancias familiares si quiere realmente contribuir a su desarrollo.

Habilidades y factores de vulnerabilidad

Distintos autores (Almirall, 2007; Giné, 1998; Paniagua, 2001) han descrito un conjunto de factores que pueden contribuir a la vulnerabilidad de las familias con hijos o hijas con necesidades educativas especiales. En función de la mayor o menor presencia de dichos factores, deberían organizarse el asesoramiento y el apoyo necesarios.

Entre estos factores de vulnerabilidad se encuentran algunos referidos a *rasgos específicos del niño o niña en desarrollo*, como pueden ser, por ejemplo, dificultades en la salud física, dificultades asociadas con discapacidades mentales, sensoriales o motoras, especiales dificultades de comunicación o de conducta, etc. Otros factores de vulnerabilidad se asocian con *características de los progenitores y/o de la familia*, como pueden ser dificultades económicas graves, aislamiento social, falta de cohesión familiar, inmadurez o poca capacidad por parte de los progenitores para ejercer las funciones parentales, insatisfacción importante en la relación de la pareja, dificultades graves en las relaciones internas entre los miembros de la familia, etc. En tercer lugar, se han considerado aquellos factores de vulnerabilidad que remiten a las *características del entorno y los servicios*, como la ausencia o escasez de servicios en el sector adecuados a las necesidades familiares, la descoordinación de dichos servicios, su lejanía respecto al hogar familiar o la posible sobrecarga económica que puedan suponer para la familia, entre otros.

Junto con estos factores de vulnerabilidad, se han descrito también algunos rasgos familiares que ofrecen potencialidades o puntos fuertes, que pueden contribuir a su proceso de adaptación y desarrollo (Almirall, 2008; Leal, 1999). Entre otros se han destacado los siguientes:

- Sentido de compromiso hacia la familia por parte de los miembros.
- Alto nivel de cohesión familiar y de relaciones de apoyo mutuo.
- Esfuerzos intencionales de pasar tiempos juntos.
- Manifestación de estima de los unos hacia los otros.
- Respeto por la individualidad de cada miembro de la familia.
- Facilidad para expresarse y para comunicarse con los demás.
- Facilidad para acomodarse a formas de actuar distintas de las propias.
- Comunicación que enfatiza las interacciones positivas.
- Habilidades adecuadas en el cuidado de los niños.
- Capacidad para afrontar dificultades y situaciones de estrés.
- Variedad de experiencias familiares estimulantes.
- Familia extensa que ofrezca apoyo.
- Espacio adecuado y privacidad dentro del hogar.
- Red de relaciones sociales satisfactorias.
- Fácil acceso a servicios de salud, educativos o laborales.
- Facilidad y/o habilidad para acceder a informaciones que interesan a la familia.
- Disponibilidad de recursos económicos para responder a las necesidades.
- Disponibilidad de servicios de canguro o similares.

Considerar estos rasgos familiares permite a orientadores y profesorado dirigir su mirada hacia potencialidades que constituirán los puntos de apoyo de procesos de cambio y mejora.

Abordar la relación con las familias desde una actitud colaborativa: formas de actuar y formas de comunicar

Puesto que en la relación familia-escuela a menudo se trata sobre dificultades que pueden estar generando inquietud y malestar en los agentes participantes, no es extraño que las reticencias y las recriminaciones emerjan sin que unos u otros hayan tenido siquiera tiempo de darse cuenta. Por ello, la *confianza mutua*, la *orientación positiva* y el *consenso de metas entre entornos* a las que hemos aludido anteriormente requieren una voluntad de colaboración expresa por parte del profesorado y orientadores cuando deban hacerse cargo de la relación con las familias. Nada sería más negativo para favorecer la relación colaborativa que percibir al interlocutor como un rival o, peor aún, como un adversario. De nada servirían las mejores técnicas o estrategias que podamos sugerir si van a acabar insertándose en un contexto relacional de animadversión y reticencias.

Así pues, será preciso afrontar la relación con una mirada y una escucha atenta a las potencialidades de la familia, a sabiendas de que a menudo es preciso rescatar dichas potencialidades de entre un conjunto de anécdotas y circunstancias de marcado tinte disfuncional. Para ello conviene evitar emitir juicios, en especial en los momentos iniciales. Hay que aceptar que lo que vive la familia puede ser una experiencia difícil –por ejemplo en el caso de familias con hijos con alguna discapacidad– y en especial para alguno de los miembros. Debe recordarse que es mucho más fácil juzgar que entender, pero mucho más ineficaz desde el punto de vista del apoyo y del asesoramiento. Hay que tener presente, asimismo, que las emociones son formas de responder que tenemos las personas para hacer frente a los acontecimientos, que no son ni correctas ni incorrectas, y que se tienen que analizar como tales, para entender por qué se producen y para buscar la manera de ofrecer ayuda.

Se estará persiguiendo, así, crear una atmósfera de respeto, en la que las familias puedan expresarse sin miedo a ser criticadas de antemano y en la que puedan percibir una actitud de apoyo por parte del asesor o asesora. Las muestras de desacuerdo o las orientaciones críticas a cargo del profesorado o del orientador, cuando sean necesarias, tienen cabida y podrán ser escuchadas a partir de que la familia haya percibido la voluntad de ayuda brindada por ellos y se sienta compartiendo un proyecto de mejora.

A lo largo del proceso de colaboración, conviene estar preparados para hacer frente a la gran variedad de reacciones que pueden tener las familias y evitar vivirlas como una cuestión personal. En general, a lo largo de todo el proceso de asesoramiento, y en particular cuando se orienta a familias con hijos o hijas con discapacidad, hay que considerar que los recorridos de las familias tanto en su proceso adaptativo como en la asimilación de informaciones recibidas,

nunca son lineales. Siguen un recorrido circular en el que a menudo se vuelve a situaciones ya tratadas, en un proceso de auténtica reconstrucción permanente. Por ello, no debería sorprendernos que las familias vuelvan a preguntar por aspectos que ya se trataron con anterioridad, o incluso que digan que «nunca hasta entonces se les habían dicho nada parecido». Muchas veces fue dicho demasiado deprisa, o en un momento poco oportuno o, simplemente, en una ocasión en que la familia no podía prestar atención a la información que se le estaba comunicando.

El proceso de atención a las familias requiere una actitud, tanto del orientador como del profesorado, más constante que presionadora, acompañada de la perspicacia necesaria para saber ver, en todas las familias, lo que son capaces de hacer, aquello en lo cual unos u otros miembros son más diestros, para usarlo como motor de arranque de su desarrollo y calidad de vida. Por ello, los orientadores, más allá de tener en cuenta estos aspectos en su práctica profesional con las familias, deberán, además, promoverlos entre el profesorado, facilitándole recursos para ello.

Contribuir al establecimiento de canales funcionales de comunicación y facilitar la participación por parte de las familias

Los canales de comunicación con las familias establecidos por un centro educativo contribuyen a favorecer, o por el contrario, a entorpecer, las posibilidades de colaboración en función de cómo sean abordados por el centro educativo. Habitualmente esta comunicación incluye, por lo menos, las reuniones iniciales para explicar el proyecto educativo del centro o del curso, las informaciones escritas de diverso tipo dirigidas por el centro a las familias, los mensajes por correo electrónico y llamadas telefónicas, las actividades conjuntas entre familias y centro educativo –como fiestas, talleres compartidos, visitas, etc.– y, finalmente, las entrevistas.² Algunos criterios que conviene tener en cuenta para favorecer la funcionalidad de dichos canales pueden ser los siguientes:

- Diversificar y adecuar dichos canales a la población concreta atendida por el centro educativo: adecuar los instrumentos empleados, el lenguaje o las dimensiones de los encuentros de acuerdo con ello.
- Consensuar y compartir, en el seno del equipo docente, los criterios que se deben seguir, intercambiando ayudas y recursos entre el profesorado de acuerdo con las habilidades y experiencia de los distintos miembros, y contando con el liderazgo del equipo directivo para todo ello.
- Perseguir la funcionalidad en el uso de los recursos de colaboración empleados: deben ser razonablemente cómodos para el profesorado y para las familias, y su utilización

.....

2. Los límites de espacio de este capítulo impiden que nos detengamos en propuestas concretas sobre formas funcionales de atender este tipo de relaciones, por lo que nos limitamos a destacar algunos criterios que deben tenerse en cuenta. Para completar este aspecto, junto con las referencias bibliográficas, en el apartado «Fuentes y recursos» del final del capítulo se citan distintos trabajos que han abordado dichas tareas ofreciendo propuestas innovadoras.

debe poner pronto en evidencia sus ventajas por encima del esfuerzo que supone su puesta en marcha.

- Evitar que recursos adecuados y funcionales para ofrecer informaciones urgentes, avisos y concreción de citas, como son los mensajes por correo electrónico y las llamadas telefónicas, acaben supliendo las entrevistas presenciales, necesarias para desarrollar otro nivel de colaboración.
- Los canales de comunicación empleados deben favorecer en todos los casos el progresivo desvanecimiento de las suspicacias mutuas que puedan existir entre profesorado y familias.

Las entrevistas con familias

Como muchos otros aspectos en la relación familia-escuela, las entrevistas con familias presentan características distintas según avanza la edad del alumnado. Cuando se llega a la educación secundaria, aumenta la tendencia por parte de padres y profesorado a relacionar en exceso las entrevistas con la presencia de algún problema o dificultad. Sin embargo, ante ello han aparecido experiencias e iniciativas muy positivas que han contribuido a otorgar también a las entrevistas un papel destacado en el seguimiento compartido del alumnado, con el objetivo general de colaborar en su educación.

Por otra parte, las dificultades que motivan entrevistas en la ESO también ven modificada su temática respecto a etapas anteriores, aumentando la presencia de problemas relacionados con conducta o con desmotivación para el estudio.

A lo largo de este apartado desarrollaremos algunos criterios generales y estrategias que pueden favorecer la eficacia de dichas entrevistas. En los tres primeros subapartados se formulan propuestas y sugerencias aplicables tanto a las entrevistas realizadas por los orientadores como a las que lleve a cabo el profesorado. En el cuarto subapartado, en cambio, se proponen estrategias más específicas que nos parecen útiles en las entrevistas a cargo de los orientadores, aunque pueden constituir también un buen material de trabajo para la reflexión con el profesorado a propósito de su actuación con las familias.

La preparación de la entrevista: convocatoria, condiciones y definición de objetivos

Independientemente del carácter de la entrevista, es necesario que, antes de su inicio, el profesor o el orientador tenga claros los objetivos que motivan el encuentro, y conviene que se los formule en términos lo más operativos posible, compatibles además con una actitud flexible que permita ajustes posteriores a lo largo de la entrevista.

A pesar de que la intervención asesora con la familia puede perseguir en ocasiones aspectos relativamente amplios, como ayudar a la familia de un alumno o alumna con graves

problemas de conducta a mejorar la relación, conviene no perder de vista que, en el marco de trabajo escolar en el que nos situamos, el núcleo de la intervención es el alumno o alumna escolarizados. Por este motivo, deben perseguirse siempre finalidades claras que supongan una ayuda al desarrollo del alumnado.

La convocatoria de la entrevista es otro elemento importante que debe tenerse en cuenta. La práctica asesora nos ha demostrado la inutilidad que supone ofrecer consejos a quien no está interesado en escucharlos, o tratar de compartir proyectos con alguien que se siente fiscalizado. Por ello, sobre todo cuando se trate de entrevistas que se proponen un objetivo más allá del seguimiento cotidiano de un alumno o alumna, desde el mismo momento de la convocatoria el profesional deberá buscar el modo de generar en la familia interés por el encuentro, favoreciendo que sea la familia quien explicita de algún modo que desea la entrevista o, cuanto menos, que está conforme con ella, argumentándoselo al profesor o al orientador.

Los asistentes

Con el fin de facilitar un trabajo adecuado con la familia, resulta esencial la presencia de los dos progenitores en las entrevistas, ya que ofrece al profesor o al asesor la posibilidad de conocer en vivo aspectos fundamentales de la relación familiar, de la distribución de roles en el seno de la familia, de los recursos y puntos fuertes de cada uno de los miembros y, al mismo tiempo, permite que desde el inicio se favorezca una participación más equilibrada de cada progenitor en relación con los objetivos de colaboración que se persiguen. Esta presencia facilita, además, que se produzca una conversación posterior entre los padres con respecto a lo que se haya tratado en la entrevista, lo que prolonga sus efectos.

En cuanto a la asistencia de diversos profesionales a las entrevistas, no parece justificada la presencia multitudinaria con el argumento de escenificar la sintonía entre profesionales. Posiblemente la mejor muestra de cohesión se ofrece cuando una o dos personas consiguen representar, por delegación de otros, la actuación coordinada que en el día a día llevan a cabo diversos profesionales. La presencia de muchos profesionales tiene dos posibles consecuencias negativas: para algunas familias supone un elemento inhibitorio de su participación activa en la entrevista, al verse agobiadas por el desequilibrio numérico. Para otras familias, supone la desafortunada respuesta a su exigencia encubierta de tener a todos los profesionales «en formación» frente a ellos, rindiendo cuentas de lo que hacen con el alumno o alumna.

El desarrollo de la entrevista: formato, clima y actitudes

De acuerdo con el objetivo perseguido en la entrevista o con el contenido que se espera tratar, su estructura o formato será diferente, configurándose de forma más o menos abierta o estructurada. Los diversos formatos poseen, no obstante, una característica en común: en todos los casos es el profesional quien abre y quien cierra la entrevista, y es, asimismo, el responsable de su conducción. Mediante el empleo de recursos diversos, de los que hablaremos a

continuación, le corresponde favorecer el equilibrio en la participación de los asistentes, la dinámica cooperativa buscada, un clima tan confortable como sea posible para los asistentes y la conclusión con la sensación de haber utilizado el tiempo en la busca de mejoras para la familia y el alumno o alumna.

Una vez el asesor o el profesor se encuentra con la familia, empieza una danza compartida, cuyos primeros pasos se producen desde los acercamientos iniciales y los saludos. Como pasará a lo largo de todo el encuentro, los aspectos analógicos (Watzlawick, Beavin y Jackson, 2002), desde la gestualidad hasta el tono de voz, las miradas o la postura corporal, ocuparán un papel esencial que marcará el curso de la interacción. A través de ellos obtendremos informaciones relevantes sobre la relación familiar o sobre la actitud respecto al centro y respecto a los profesionales por parte de la familia. Al mismo tiempo, con nuestro comportamiento analógico estaremos ofreciendo una u otra actitud a la familia.

Como se ha descrito en trabajos anteriores (Almirall, 2007), adoptar un modelo colaborativo comporta también perseguir un objetivo primordial en cualquier entrevista: la participación real y activa de ambos progenitores. La primera condición para conseguirlo será que el profesional regule adecuadamente sus intervenciones no excediéndose en la duración, aceptando las pausas, y si fuera necesario los silencios, esperando que la familia sea quien los rompa. Es bien sabido que para que alguien hable otro debe guardar silencio escuchando y, en este sentido, corresponde al profesional facilitar que la conversación continúe con la participación de todos. La adecuación del lenguaje utilizado es otra habilidad que deberá tener el profesional, ya que no sólo facilita la comprensión mutua sino que, al mismo tiempo, envía a los padres un mensaje confirmador de que sabemos con quién estamos hablando.

Antes de acabar la entrevista, resulta útil que el profesional haga algún tipo de cierre. Según el contenido abordado, puede en algún caso aprovechar para recapitular acuerdos que se han producido, en otros casos recordar tareas pendientes, subrayando el tipo de compromiso expresado o deseando suerte en el cometido que se pretende. En otras ocasiones aprovechará para concluir con algún comentario que suponga una formulación sugerente que se convertirá en un regalo para llevarse a casa. En casos más complejos puede optarse por resumir, de forma breve y reformulándolo positivamente, el camino que se ha emprendido. En cualquier caso, corresponde al profesional cerrar la entrevista y, al mismo tiempo, definir la continuidad de los encuentros o su finalización.

Estrategias que pueden utilizarse a lo largo de la entrevista

Se exponen a continuación algunas formas de actuar por parte del profesorado u orientadores a lo largo de la entrevista que pueden facilitar los cambios o las mejoras que se intentan favorecer en las familias. Para ello, hemos tenido en cuenta estrategias experimentadas en el

trabajo de asesoramiento a familias, aportaciones de trabajos anteriores, así como recursos utilizados en terapia familiar, que se han mostrado útiles también en el trabajo de colaboración entre familia y escuela.

Interesarse por conocer de primera mano lo que dice la familia

Especialmente cuando el orientador realiza la primera entrevista con la familia, y más todavía si ésta ha sido derivada por profesores del alumno o alumna en relación con aspectos ya tratados con ellos, puede ser útil expresar a la familia el interés por conocer *de primera mano* el problema o la situación que preocupa a los padres, manifestando, asimismo, que precisamos su ayuda para conocer de forma más completa al chico o chica. Si este interés es genuino y sincero, favorece desde el inicio la acomodación con la familia interlocutora.

Dar explicaciones a los problemas expuestos y a los síntomas

Una de las preguntas más frecuentes que se hace la familia es: «¿por qué le pasa eso a mi hijo?» o «¿de dónde viene este problema?». El orientador puede ayudar a la familia a buscar explicaciones desvinculadas de la idea de culpa o, en otros casos, favorecer que afronte el futuro sin continuar dando vueltas a causas que no encontrará nunca. Así, a veces aportará explicaciones relacionadas con causas físicas, sociales o relacionales que se hayan puesto de manifiesto en las valoraciones realizadas o con los datos recogidos, ofreciendo a la familia una respuesta ordenada al entramado de interrogantes en el que se encuentra sumergida. En otras ocasiones contribuirá a facilitar que asuma responsabilidades quien corresponda, mirando, sin embargo, hacia el futuro y no hurgando en culpabilidades o en supuestas causas de efecto más paralizante que explicativo. El profesional tiene que contribuir, sobre todo, a avanzar en la comprensión de la situación en la que se encuentra la familia y debe ayudarla a identificar los pasos que ya ha realizado y que han empezado a suponer un camino de mejora.

Desvelar la inutilidad de algunas «soluciones intentadas» disfuncionales –o incluso manifiestamente contraproducentes– para resolver el problema

Para todas las familias resulta muy esclarecedor descubrir su propia insistencia, a menudo con la mejor de las intenciones, en un intento de solución que ha resultado manifiestamente inútil. Fiorenza y Nardone (2004) han referido que cuando las personas intentamos resolver un problema, ponemos en acción una serie de actos encaminados a la solución. Sin embargo, aunque estas actuaciones no encajen, aunque no funcionen, persistimos en el intento, incrementando el esfuerzo de manera tal que lo que se había empezado con la intención de resolver el problema se convierte en un factor que lo complica. Así, regañar reiterada e infructuosamente a una chica que se niega cada mañana a ir al instituto, o la forma repetida de reprender a un adolescente que pasa las tardes pegado a los juegos *on-line* del ordenador sin interesarse por nada más, acaban estorbando de tal manera en la relación entre el

padre o la madre y sus hijos que, un día tras otro la desesperación se instala en las relaciones familiares.

Detectar estos círculos viciosos conjuntamente con los padres, y ayudarlos a ver que, para romperlos, resulta imprescindible abandonar la reiterada solución que se ha revelado inútil, será el punto de partida necesario. A continuación, será preciso animarlos a iniciar otras acciones (u omisiones), que les permitan salir del círculo en el que se encuentran, empezando así a hablar con las familias de formas de actuar que mejoren la situación. Muy a menudo, haber roto el círculo en que estaban atrapados permite descubrir soluciones imaginativas y sorprendidas de gran eficacia relacional con los hijos e hijas. En estos ensayos de nuevas formas de actuar, pueden sugerirse ejemplos recogidos de otras familias que hayamos conocido o, simplemente, emplear los propios conocimiento e imaginación del orientador.

Utilizar las anécdotas mencionadas por la familia e invitarla a aportarlas

De la misma manera que los nuevos aprendizajes se instalan y crecen en las personas por la conexión que establecen con sus conocimientos previos, también en la orientación conviene tener en cuenta que las sugerencias y propuestas del asesor sólo se abrirán camino en las creencias y formas de actuar de las familias en la medida en que consigan activar sus conocimientos previos y sus formas habituales de responder a los problemas cotidianos.

Por ello, utilizar anécdotas que aporta la propia familia para revisar con ella qué respuesta han dado a un conflicto o a una situación, y en qué medida ha sido útil, o qué otra forma de actuar les funcionó mejor en alguna otra ocasión, permite que el asesor incorpore sus sugerencias como líneas de solución a problemas reales de las familias y no como agarrotadas «normas de actuación que toda buena familia tiene que seguir». El asesor se convierte así en un cómplice de la familia en la búsqueda de soluciones y no en un juez que sanciona sus buenas o malas actuaciones.

Evitar la culpabilización y la explicación unidireccional y favorecer la circularidad

Las aportaciones de la perspectiva relacional sistémica sobre la comunicación humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 2002; Selvini, 1990) resultan también de utilidad cuando desde la escuela nos proponemos analizar fenómenos relacionales cotidianos en la vida de las familias.

Hablamos de *circularidad* para referirnos a que la explicación de un fenómeno relacional es engañosa si se afronta desde una perspectiva unidireccional. En las situaciones relacionales difícilmente encontraremos causas y efectos que discurren en una sola dirección. Las actuaciones de los sujetos en su relación se tejen por la propia interacción, implicándose mutuamente. La utilización de la circularidad a lo largo de las entrevistas, tanto en el análisis que realiza el asesor respecto a la situación como en la interpretación conjunta con la familia de las disfunciones relacionales que exponen, potencia la implicación de las partes

y evita visiones únicas de causa-efecto. Que la familia identifique, por ejemplo, que la respuesta acalorada de la madre, que ella en ningún caso interpretaría como causa de nada, puede alimentar todavía más la pataleta del hijo, sería un ejemplo de circularidad que sirve para empezar a hablar del papel de cada uno en prolongar o en atajar el problema.

Identificar puntos fuertes en las familias y ayudar a que los reconozca en sí misma. Educar la mirada y la escucha

Con el fin de trabajar con las posibilidades y recursos de la propia familia, deberemos descubrir y reconocer sus capacidades. Todas las familias actúan movidas por unos principios y tienen uno u otro recurso que los puede hacer más fuertes ante los problemas y las adversidades. Como hemos destacado en un apartado anterior, saber cuáles son sus potencialidades y poder trabajar con ellas favorece el entendimiento y nos ayuda a proponer acuerdos factibles. Para conseguirlo será necesario que profesorado y orientadores eduquen su escucha y su mirada en ello, que ejerciten la destreza en descubrir las potencialidades y los puntos fuertes, abandonando la tendencia a dejarse llevar por la presencia avasalladora de las dificultades.

Partir del reconocimiento de las dificultades que tiene la familia

Que el asesor reconozca las dificultades de la familia para superar una determinada situación lo acerca a los hechos vividos y aumenta su legitimidad para hablar con ella de posibles cambios. Deberá hacerlo, sin embargo, sin cometer el error de utilizar expresiones como: «sé cómo te sientes», ya que habitualmente las familias consideran que el asesor no puede saber realmente cómo se sienten, porque no está en su lugar. No deben emplearse tampoco frases como «calma, las cosas no son tan malas...» o «no te preocupes...», ya que fácilmente pueden ser vividas como una trivialización de sus preocupaciones. Será preferible utilizar expresiones como «veo que está preocupado por...» o «me doy cuenta de que lo que le interesa es...», que demuestran con sinceridad la empatía sentida, sin el tinte arrogante de pretender estar realmente en el lugar de otro.

Volver a narrar las realidades vividas por la familia. Ofrecer explicaciones alternativas positivas

White y Epsón (2002) explican que los relatos o las narraciones que expresan las personas sobre las propias actuaciones determinan su interacción y organización, de manera tal que la evolución de las vidas y de las relaciones se produce a partir de la representación que tienen de estos relatos o narraciones.

Por esta razón, en situaciones difíciles de aceptar, la aportación de definiciones alternativas sobre lo que está ocurriendo, con el fin de ofrecer visiones positivas del síntoma y de todo aquello que lo rodea, puede favorecer que los implicados perciban que la situación anterior tenía un sentido, la pueden entender como un momento evolutivo de crecimiento y se sienten al mismo tiempo con capacidad para afrontar una nueva realidad. Volver a narrar algunas situaciones, reformulándolas, expresándolas de forma matizadamente diferente,

puede ayudar a empezar a verlas de otra manera, y vivirlas también, de otra forma. Esta manera de proceder no es útil sólo para afrontar situaciones globales complejas, sino que también sirve para favorecer pequeños cambios. Así, la expresión empleada por el padre que dice «no me entiende nunca» aparece reformulada en la recapitulación posterior del asesor con un «tenéis dificultades para entenderos». Y «no hace nunca nada bueno» queda reformulada con «resulta difícil ver cosas buenas en su actuación». Se trata de un recurso que debe usarse con prudencia y respeto, evitando precipitarse o extremar la reformulación.

Propiciar el cambio a través del enunciado: cambiar el «si...» por el «cuando...»

De Shazer (1995) nos ha hecho ver la gran diferencia que existe entre emplear el condicional *si* o el adverbio *cuando* en expresiones del tipo: «¿qué creéis que pasará *si* dejáis de pelearos?» con respecto a «¿qué creéis que pasará *cuando* dejáis de pelearos?». La expresión que utiliza «cuando» sitúa al asesor del lado de la familia, otorgándole la capacidad de cambiar a través del enunciado. Se anuncia que el cambio se producirá, se expresa como si ya fuera un hecho. Este recurso se puede complementar con preguntas orientadas a situar a nuestros interlocutores en un entorno futuro en el que ya empiezan a percibirse los cambios. Podemos preguntar, por ejemplo: «¿*en qué* cree que notará la profesora que las cosas están yendo de otra forma a la hora de salir de casa por la mañana?», «¿*en qué* cree que notará su hijo que usted tiene ganas de salir con él?».

La experiencia nos muestra que es raro encontrar familias en las que no se puedan descubrir recursos para la mejora, si nos acercamos a ellas indagando acerca de lo que ya está funcionando bien o buscando algún rasgo positivo que manejan con soltura y competencia. El camino puede ser más o menos largo, pero solamente con esta mirada, y desde una actitud cooperativa, existe la posibilidad de sacar provecho de la colaboración. Por ello merece la pena dedicar tiempo y atención a esta tarea en la orientación y el asesoramiento.

ACTIVIDADES

1. *Utilizando las referencias que aparecen en el apartado «Fuentes y recursos», selecciona tres experiencias que te parezcan acordes con los planteamientos realizados en el capítulo en cuanto a la relación de colaboración entre familia y escuela para, a continuación, analizarlas teniendo en cuenta los criterios y sugerencias aparecidos a lo largo del texto. Para ello puedes tener en cuenta:*
 - ¿Qué características de la experiencia te permiten decir que la experiencia favorece la colaboración?
-

-
- *¿En qué aspectos de las experiencias elegidas podrías, como orientador, favorecer actitudes y actuaciones de colaboración por parte del profesorado?*
 - *En aquellas experiencias que lo permitan, señala cuál podría ser el papel del orientador respecto a las familias.*
2. *Supón que debes colaborar con el profesorado de un centro de educación secundaria en la preparación de una reunión que realizará el centro con la familia de un alumno de 3.º de ESO que en las últimas semanas ha venido mostrando una conducta altamente disruptiva en la mayoría de las clases y en especial en la clase de Matemáticas:*
- *¿Qué aspectos te parece que deberías aportar como orientador en cuanto a los objetivos de la reunión que llevará a cabo el profesorado?*
 - *¿Quiénes crees que deberían ser los asistentes? ¿En qué basarías la conveniencia de la asistencia de unas u otras personas del centro y de la familia?*
 - *¿Qué aspectos relativos a la convocatoria, al lugar donde se realiza la reunión o al clima que deberá promoverse te parecen especialmente relevantes?*

Responde de forma individual a estas preguntas considerando los criterios presentados a lo largo del capítulo. Debate tu respuesta con algún compañero o compañera que haya realizado esta misma tarea.

3. *Prepara dos entrevistas que debes realizar como orientador con distintas familias, y elige de los tres casos supuestos que se presentan a continuación. Para realizar la tarea:*
- *Describe previamente y de forma breve las características contextuales de cada uno de los supuestos que motivan la entrevista que va a desarrollarse en cada uno de los casos. Los supuestos deberán poseer características diferentes en cuanto al carácter de la intervención que debe realizar el orientador, de modo que, en el primer caso, se tratará de la devolución que debe hacerse a partir de una valoración realizada a un alumno por dificultades severas de aprendizaje. En el segundo caso, se tratará de una entrevista de seguimiento, después de haber tenido otras anteriormente, con la familia de una alumna con problemas de anorexia y períodos de absentismo escolar. En el tercer caso supondremos que el orientador tiene prevista una entrevista, solicitada por una familia con un hijo con conductas perturbadoras frecuentes en el centro. La familia ha tenido recientemente un grave enfrentamiento con la tutora de su hijo a propósito de las medidas disciplinarias adoptadas por el centro.*
 - *Prepara un guión de referencia para cada una de dichas entrevistas, en el que se consideren los objetivos principales de la entrevista y algunos detalles sobre contenidos que deben abordarse. Especifica también el lugar de celebración de las mismas, así como otros aspectos que te parezcan relevantes, como intercambios informativos con el profesorado o con otros profesionales antes o después de la entrevista u otras actuaciones oportunas en relación con cada caso.*
-

FUENTES Y RECURSOS

Libros

AA.VV. (2003). *La participación de padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.

Se trata de una breve recopilación de 15 artículos publicados anteriormente en las revistas *Aula de Innovación Educativa*, *Guix* y *Aula de Infantil*. Estos artículos fueron seleccionados atendiendo a su interés como reflexiones sobre la práctica de los centros en cuanto a la comunicación familia-escuela, siendo la característica común de todos ellos el hecho de partir de experiencias concretas desarrolladas en cada uno de dichos centros. En los distintos capítulos se pueden encontrar referencias a las distintas etapas educativas.

HUGUET, T. (1996) El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 127-147. Madrid: Alianza

En este capítulo su autora, a partir de presentar familia y escuela como contextos esenciales de desarrollo y de destacar los rasgos de su función educativa, desarrolla las condiciones necesarias para que esta relación favorezca el desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Asimismo, se detiene en analizar el papel del psicopedagogo en la relación familia-escuela, aportando además propuestas sobre formas y estrategias de intervención al respecto.

PLANAS, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 203-230. Barcelona: Graó

En este capítulo la autora, desde una perspectiva sistémica, aporta reflexiones en relación con el papel de la familia y de la escuela en la educación de los niños en desarrollo, presenta recursos y estrategias útiles para la colaboración entre la escuela y la familia y propone modelos en relación con las entrevistas y con la recogida de datos. Se trata de un trabajo especialmente útil para profesionales orientadores y asesores psicopedagógicos.

Revistas

AA.VV. (2002). Dossier Familia y escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 108.

Este dossier monográfico de la revista *Aula de Innovación Educativa* incluye ocho artículos que abordan como tema común la relación familia-escuela. A partir de un primer artículo de presentación a cargo de C. Parellada, en el que se aborda el tema de forma general, considerando la realidad de las relaciones familia-escuela desde el pasado hasta la actualidad, los siguientes son trabajos realizados a partir de experiencias concretas en diversos centros de educación infantil, primaria y secundaria en los que se exponen, en unos casos, proyectos generales de un centro en cuanto a la relación familia-escuela y, en otros, actuaciones específicas que se han revelado como útiles para favorecer la interacción y la participación. En todos ellos, más allá de la descripción de las experiencias, se incluye una reflexión en cuanto a la

utilidad de dichas prácticas para la mejora de la participación de las familias en los centros educativos.

AA.VV. (2008). Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, 378.

Conjunto monográfico de artículos, bajo el título «Familia y escuela», coordinados por Lourdes Martí, redactora-jefe de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. El contenido de los distintos artículos cubre un recorrido que, partiendo de una contextualización de la relación actual familia-escuela y de una descripción de distintos modelos de interacción familiar (artículos a cargo de C. Parellada, G. Nardone y M. Bolmida, y de J. Collet y A. Tort, respectivamente), ofrece, en los tres siguientes artículos a cargo de distintos centros educativos, sendos ejemplos de distintas experiencias de participación y de relación familia-escuela. El monográfico termina con la transcripción de un debate sobre el tema entre dos docentes, un padre y una madre de alumnos, y con una selección de referencias bibliográficas comentadas.

GARCÍA-BACETE, F.J. (2008). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18/3-4.

Como indica el título, se trata de una completa guía de publicaciones sobre las relaciones familia-escuela. En este trabajo se relacionan publicaciones de carácter diverso, desde libros y capítulos de libro hasta artículos de revistas, y abarcan temáticamente desde formas de participación de las familias en la escuela hasta estrategias para favorecer la comunicación entre ambas. Todas las referencias están acompañadas de un breve resumen del contenido del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMIRALL, R. (2007). Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords. *ÀMBITS de Psicopedagogia*, 19, 40-49.
- (2008). Les entrevistes amb famílies a la intervenció psicopedagògica. *ÀMBITS de Psicopedagogia*, 23, 17-23.
- ANDOLFI, M. (2001). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- DOWLING, E. y OSBORNE, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- DE SHAZER, S. (1995). *Claves para la solución en terapia breve*. Barcelona: Paidós.
- FIORENZA, A. y NARDONE, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- GINÉ, C. (coord.) (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- HUGUET, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. En C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 127-147. Madrid: Alianza.
- LEAL, L. (1999). *A family centered approach to people with mental retardation*. Washington: AARR.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano*, pp. 333-350. Madrid: Alianza.
- PANIAGUA, G. (2001). Las familias de los niños con necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (coords.), *Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, pp. 469-494. Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SELVINI, M. (1990). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- VILA, I. (1997). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. y JACKSON, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WHITE, M. y EPSON, D. (2002) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

6. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON LOS ADOLESCENTES

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Orientación, tutoría y acción docente
- Ámbitos y contenidos de la acción tutorial y orientadora
- Acción tutorial y orientadora con adolescentes
- Agentes y herramientas para la acción tutorial
- El orientador y la acción tutorial
- Algunas «sombras» en las relaciones de colaboración entre profesores y orientadores

Víctor M. Rodríguez

Centro de Atención a universitarios con Discapacidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Orientación, tutoría y acción docente

La concepción actual de la orientación y la acción tutorial en nuestro sistema educativo, que arranca con la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y se completa con las tímidas aportaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE), no puede entenderse sin tener en cuenta la visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que estas leyes proponen. Entre los muchos aspectos que van a influir de una u otra forma, queremos destacar:

- La idea de que el aprendizaje es un proceso de construcción interno por parte del alumno en el que resultan determinantes los procesos de interacción con el medio en el que se desenvuelve.
- La extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y la consideración del período comprendido entre los doce y los dieciséis años como una etapa de carácter comprensivo.
- La propuesta de un diseño curricular abierto y flexible para todas las etapas educativas, que debe irse concretando de forma progresiva en sucesivos niveles.

- La noción de *educación inclusiva* como un concepto que integra la importancia de la atención a la diversidad de necesidades del alumnado (derivadas de discapacidad o de altas capacidades, de pertenencia a colectivos desfavorecidos o de historias escolares desajustadas) y la amplía con el horizonte de una educación de calidad para todos y todas, sin exclusiones (véase el capítulo 1 «La educación inclusiva», de Echeita y Cuevas, en el segundo volumen de esta colección).

Además, tanto la LOGSE como la LOE realizan varias menciones expresas a la orientación y la tutoría. Ambas consideran la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional como parte de los principios de la «actividad docente» y como factores que favorecen la calidad del sistema, y en ambas se vincula de forma estrecha la orientación y la tutoría a la acción docente. Tal vez la formulación más explícita de este vínculo sea la que contiene el artículo 60 de la LOGSE, en el que se establece que:

1. *La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor (Ley Orgánica 1/1990, BOE 4.10.1990, art. 60).*

Por su parte, la LOE, tras aludir a la importancia de la acción tutorial en los artículos dedicados a las distintas etapas o a la orientación académica y profesional en la educación secundaria obligatoria, establece, en el Título III, dedicado al profesorado, algunas líneas que nos acercan más a la concepción de la tutoría y la orientación como parte del quehacer docente. Ambas leyes expresan de forma fundamental intenciones y grandes medidas que han ido concretándose posteriormente en regulaciones normativas o en decisiones organizativas y, sobre todo, presupuestarias. Con mayor o menor fortuna y con notables diferencias en su aplicación en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado español, podría decirse que las principales tendencias que se observan a la hora de concretar esta concepción general han sido:

- La orientación educativa tiene (al menos en los planteamientos «oficiales») un contenido mucho más psicopedagógico que clínico. Adopta, como eje de intervención, los mismos postulados de carácter psicológico o pedagógico que subyacen al planteamiento del contexto educativo en el que se inserta y pone el foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos. El ámbito de intervención no es el alumno considerado de forma individual, sino el contexto en el que se ubica, con sus características propias, sus recursos y las interacciones que en él se producen. La acción orientadora puede ejercerse desarrollando tareas de carácter individual, pero también a través de otras referidas a un grupo de alumnos, de familias o de profesores; puede canalizarse a través de las estructuras de coordinación de un centro (comisión de coordinación pedagógica, equipos de ciclo, departamentos didácticos, etc.) o dirigirse a un profesor en concreto que demanda asesoramiento (véase el capítulo 1, «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento», de Solé y Martín, en este volumen).

- La orientación y la tutoría no pueden quedar relegadas a unas determinadas etapas educativas o a unos ámbitos de acción determinados, sino que deben acompañar a los alumnos a lo largo de toda su trayectoria, sean cuales sean los niveles, grados o modalidades educativas en los que lleven a cabo sus aprendizajes. No se reducen a unos aspectos concretos (académico, vocacional, terapéutico, etc.), sino que se extienden al conjunto de factores del desarrollo personal, social, académico y profesional de los alumnos. Este punto de vista se puso de manifiesto ya en los primeros documentos referidos a orientación publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en los tiempos de la aprobación de la LOGSE (MEC, 1992a y 1992b). En ellos se consideraba que la orientación psicopedagógica debía:
 - Educar para la vida.
 - Asesorar sobre opciones alternativas.
 - Educar en la capacidad de tomar decisiones.
 - Capacitar para el propio aprendizaje.
- La orientación y la tutoría son inseparables de la acción docente. La orientación se entiende como un continuo que se inicia con la labor del profesor en el aula y que puede concluir con la intervención de un servicio de apoyo externo tan especializado como un equipo psicopedagógico específico. En ese recorrido tienen cabida la acción de cada profesor, la intervención tutorial propiamente dicha, la incorporación de profesorado u otros profesionales de apoyo (integradores o educadores sociales, logopedas, etc.) y la participación de profesionales de la orientación de diverso perfil (psicopedagógico, social, lingüístico, etc.) en departamentos y servicios de orientación internos o externos a los centros. Los profesionales de la orientación deben colaborar en el diseño y puesta en marcha de planes de orientación y acción tutorial, medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario o extraordinario y en la adopción de programas o estrategias de mejora de la acción docente.

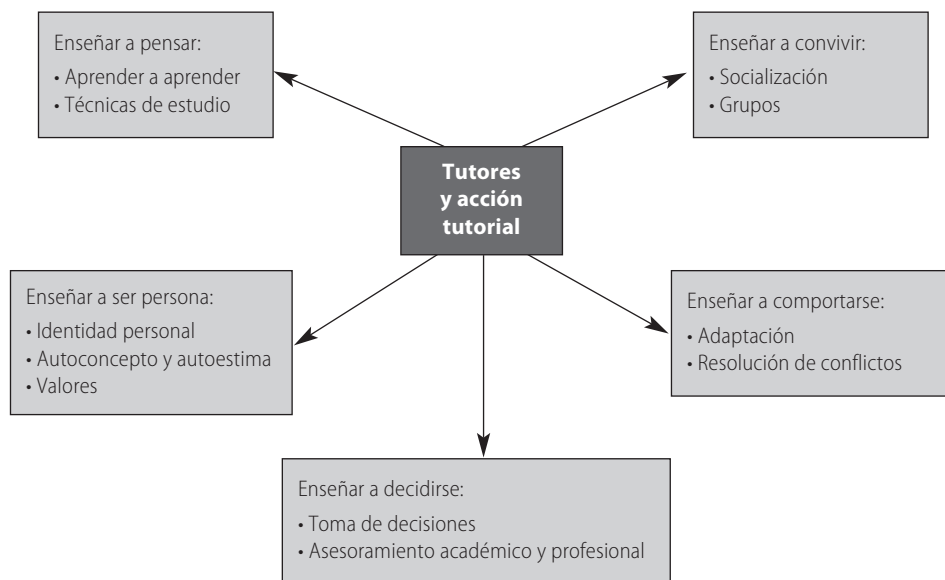
Esta visión psicopedagógica, global, integradora y comprensiva de la orientación, que abarca tanto y no se centra en ningún aspecto concreto (lo que a veces puede ser interpretado como una indefinición del rol de los profesionales de la orientación) supone un avance teórico de envergadura, pero también puede convertirse en una de sus principales debilidades (Vélaz de Medrano y otros, 1996; Echeita y Rodríguez, 2005; Luque, 2005).

Ámbitos y contenidos de la acción tutorial y orientadora

Tratar de delimitar, en este marco, los ámbitos y contenidos de la acción tutorial no resulta tarea sencilla. Entendida como una prolongación de la acción docente y, al tiempo, como el elemento indispensable que debe dar coherencia a las acciones de orientación que se planifican en un centro, lo cierto es que la multiplicidad de funciones y actividades que

pueden quedar englobadas en el concepto de *acción tutorial* son muy variadas y de índole diversa (cuadro 1).

Cuadro 1. Ámbitos de la acción tutorial



Fuente: adaptado de MEC (1992b).

En este cuadro quedan contemplados los grandes núcleos del trabajo que integran la acción tutorial que se lleva a cabo en los centros de educación secundaria y que reflejan de forma adecuada esa visión integradora y global:

- El primero, *más cercano a la acción docente*, englobaría las actuaciones relacionadas con «enseñar a pensar». Tiene que ver con complementar la tarea que necesariamente deben llevar a cabo cada uno de los profesores de las distintas áreas y materias del currículo para conseguir que los alumnos mejoren sus destrezas y estrategias de aprendizaje. En los espacios dedicados a la acción tutorial es frecuente encontrar (de forma más acusada cuando se trata de grupos de alumnos con dificultades) propuestas de trabajo relacionadas con estas cuestiones: actividades de mejora de las habilidades de aprendizaje, programas de mejora de la inteligencia, actividades de refuerzo de aprendizajes y destrezas básicas (lectura, escritura o cálculo), desarrolladas por los tutores o por profesorado de apoyo, por lo general integrado en los servicios de orientación.
- El segundo, en el que podríamos integrar las acciones relacionadas con la *socialización del alumnado, la cohesión grupal y la resolución de conflictos* (es decir, «enseñar a convivir» y «enseñar a comportarse») es, desde nuestro punto de vista, uno de los

elementos centrales de la acción tutorial: aunque habrá de ser trabajado también en cada una de las áreas y materias, necesita de una vigilancia y un control permanente como el que puede ejercer el tutor de un grupo determinado de alumnos. Los tutores y tutoras de un centro están involucrados de forma muy directa en las cuestiones relacionadas con la convivencia (a veces sobre todo con la llamada *disciplina*). En coordinación con la jefatura de estudios, suelen controlar los partes disciplinarios, imponer sanciones al grupo o a alguno de sus miembros, promover discusiones o elaboración de normas y acuerdos sobre el funcionamiento del grupo y, cuando se planifica debidamente, por lo general con la colaboración de los departamentos o servicios de orientación, desarrollar programas de mejora de la convivencia y de resolución de conflictos (véase el capítulo 3 de Barrios, Andrés y Granizo, «El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro», en el tercer volumen de esta especialidad).

- El tercero está más relacionado con la acción orientadora, por cuanto persigue desarrollar el *autoconocimiento de los alumnos y alumnas para afrontar los procesos de toma de decisiones personales, académicas y profesionales* (en el cuadro 1, «enseñar a ser persona» y «enseñar a decidirse»). La colaboración entre tutores y servicios de orientación resulta, en este caso, esencial. Como veremos en un próximo apartado, de la calidad de la coordinación depende en gran medida la eficacia de este trabajo. La clave de esta coordinación descansa en el hecho de que llevar a cabo estas tareas para todo el alumnado de un centro no es posible sin el concurso, al menos, del profesorado que tiene atribuidas las competencias en tutoría.

Recientemente, la Orden que regula la acción tutorial y la orientación en la Comunidad Autónoma de Andalucía recoge estos tres ámbitos en la propia definición de acción tutorial de una forma sintética y en nuestra opinión muy ajustada y clara. La acción tutorial sería:

El conjunto de intervenciones que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo educativo de cada grupo tendentes a: a) favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación del alumnado en la vida del instituto; b) realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar, y c) facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional (artículo 6).

Esta definición mejora, desde nuestro punto de vista, la visión de los tres ámbitos en los que se desarrolla la acción tutorial presentados con anterioridad. En lugar de referirse a la necesidad de desarrollar actividades relacionadas con «enseñar a pensar», alude a la realización del «seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada alumno, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar». Una visión mucho más amplia que puede incorporar perfectamente la mejora de las estrategias de aprendizaje, pero también otros aspectos de índole académica y curricular. Éste es, a nuestro juicio, el principal cometido y, por ende, el más importante reto que asumen los tutores en el desarrollo de la acción tutorial con un alumno o alumna concreto, como parte inseparable

del quehacer docente: garantizar, por todos los medios, su éxito académico o, al menos, un tránsito por los procesos de enseñanza y aprendizaje lo más ajustado, eficaz y gratificante que sea posible.

Además de estas categorizaciones basadas en el contenido de la acción tutorial, otras posibles clasificaciones vienen dadas por los destinatarios finales de las acciones o por el tipo de tareas y actividades que se desarrollan. Entre las primeras presentamos la propuesta por Montanero (2001), organizada en lo que denomina *los tres niveles de acción* en los que se llevan a cabo los objetivos que sirven de marco a las actividades tutoriales: *el alumno, el grupo-clase y la comunidad educativa* (cuadro 2).

Cuadro 2. Objetivos de la acción tutorial

NIVELES DE ACCIÓN	OBJETIVOS
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el proceso de evaluación. • Detectar dificultades de aprendizaje y colaborar en la mejora de las habilidades intelectuales. • Colaborar en el asesoramiento vocacional.
Grupo-clase	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada alumno. • Potenciar la organización cooperativa y el clima del aula. • Desarrollar actitudes positivas en el área sociomoral, cultural, medioambiental, etc.
Comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y cooperar con las familias y demás ámbitos educativos. • Participar en la elaboración y evaluación del plan de acción tutorial.

Fuente: adaptado de Montanero (2001, p. 150).

Aunque algo incompleto, el cuadro nos proporciona una visión del contenido del trabajo de los tutores bastante ajustada a la realidad. Si añadimos la coordinación de los procesos de adaptación del currículo que pueden llevarse a cabo con determinados alumnos (que va un poco más allá de la mera detección de dificultades) y extendemos a la comunidad educativa en general la idea de potenciar el clima del aula y mejorar los procesos de convivencia en el centro, podemos tener una idea bastante aproximada de lo que significa, en nuestro modelo actual, la acción tutorial.

Finalmente, las funciones de los tutores pueden clasificarse según el tipo de tareas que implican:

- Funciones de coordinación (con profesores, padres, servicios de orientación).
- Funciones de atención directa a los alumnos (individual o grupo clase).
- Funciones de planificación y evaluación (plan de orientación y acción tutorial).

Hemos presentado tres formas distintas de abordar los ámbitos (núcleos de contenido, objetivos según destinatarios, funciones) en los que se desarrolla la acción tutorial porque entendemos que cualquiera de las tres perspectivas puede resultar útil a la hora de acometer su planificación. En cualquier caso, sea cual sea la aproximación que realicemos, es importante volver a advertir contra la tendencia a la dispersión de ámbitos de trabajo, objetivos y actividades que puede darse en los centros a la hora de planificar la tutoría (a veces alentada por las propias administraciones educativas) y que en realidad puede ser, como apuntábamos anteriormente, un correlato de la indefinición que, por lo general, caracteriza la delimitación de las tareas de orientación en general.

Algunos autores (Monereo y Solé, 1999; García, Moreno y Torrego, 1993; Montanero, 2001) han destacado, de diversas maneras, la heterogeneidad y complejidad de funciones y actividades ligadas a la acción tutorial y, si bien han indicado estrategias y marcos globales para la intervención, no aportan sugerencias demasiado precisas sobre el contenido real del trabajo tutorial. Tal vez por ello, diversas editoriales han asumido el compromiso de editar «manuales» más o menos completos para el trabajo en las tutorías con éxito discutible y con el énfasis puesto en unos u otros aspectos de la acción tutorial según sus propios criterios y prioridades. Algunas entidades públicas y privadas (por lo general ayuntamientos u organizaciones no gubernamentales externas al sistema educativo formal) ofrecen cada año un sinfín de propuestas de actuación, programas más o menos desarrollados, conferencias, cursos, sesiones de trabajo con el alumnado respecto a toda clase de temas y asuntos que se consideran relacionados con la acción tutorial, sobre todo los ligados a los valores y «preocupaciones sociales» que, a menudo, se relacionan con la adolescencia: prevención del consumo de drogas, trastornos alimentarios, racismo y xenofobia, educación sexual, violencia y resolución de conflictos, sexismo, entre otros.

Esta dispersión de propuestas ha tenido, a nuestro entender, como consecuencia, que la mayor parte de los planes de acción tutorial que se desarrollan en los centros se constituyen en un conjunto a veces muy poco coherente de acciones aisladas que tratan de conjugar las encomiendas institucionales (mejorar la convivencia, educar para la tolerancia, prevenir conductas de riesgo, evitar el fracaso escolar, participar en la comunidad, etc.) con las necesidades más inmediatas de los alumnos y alumnas del centro (aprender, superar con éxito las evaluaciones, realizar demandas al profesorado, enfrentar las exigencias familiares o del grupo, ser aceptados, ser respetados, etc.), pero que no parecen tener un horizonte definido ni coherente, se desarrollan sin un marco de acción claro y planificado y, por lo general, sin la indispensable coordinación que ha de presidirlas.

Pero, además de la incoherencia, este tipo de planificación suele olvidar un aspecto fundamental de la acción tutorial: la necesidad diaria de seguimiento individual del proceso personal de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas y de los grupos en los que se

organizan. Y ésta es la verdadera clave, desde nuestro punto de vista, de una acción tutorial puesta al servicio de la mejora de la escuela y de una educación inclusiva: cada uno de los alumnos y alumnas del centro tiene derecho a que alguien le acompañe a lo largo de su proceso de aprendizaje, que escuche sus necesidades y anhelos, sepa de sus logros y dificultades en lo académico y en lo personal y le ayude en cada momento a tomar decisiones. Veamos de forma breve algunas de las necesidades y demandas de los adolescentes que pueden justificar esta necesidad.

Acción tutorial y orientadora con adolescentes

A lo largo de los seis años (más o menos) que un joven puede pasar en el instituto, y dada la etapa de su vida en la que se encuentra, existen muchas razones por las que el acompañamiento, la supervisión, el consejo o el aliento de un profesor pueden resultar necesarios. Y ante esas razones, los profesores no deben dejar de estar alerta, ya que constituyen la esencia de su labor tutorial.

Muchos alumnos van a solicitar ayuda a sus tutores porque sus resultados escolares no son los que esperaban o los que querrían. A veces culparán de ello a éste o a aquel profesor o profesora, otras aceptarán que organizan mal su tiempo de estudio, que les faltan motivación o ganas, o que las condiciones en casa no son las más adecuadas.

Otros alumnos tal vez se vean desbordados por sus problemas de relación con los compañeros, con los amigos o con la familia. Puede ocurrir incluso que se sientan vejados, agredidos o maltratados. Pueden sufrir acoso por parte de los otros o verse envueltos con frecuencia en conflictos, discusiones y peleas.

También puede ocurrir que algún alumno con buenos resultados escolares y un aceptable nivel de relación con los otros sufra porque siente angustia ante un examen o ante la posibilidad de no obtener la nota deseada por él o su familia.

Muchos alumnos podrán acudir al despacho del profesor tutor porque consideran que no son tratados con justicia, porque se dan cuenta o piensan que son incapaces de seguir el ritmo de las clases o porque desean con todas sus fuerzas abandonar.

A veces no serán alumnos aislados sino todo el grupo el que pedirá al tutor una intercesión ante un profesor o profesora que no se comporta como ellos creen que debería hacerlo, cuyas explicaciones son ininteligibles o cuya forma de evaluar la consideran injusta o excesivamente severa. Puede que todo el grupo o la mayor parte de él entiendan que no se le tiene en cuenta a la hora de organizar salidas extraescolares, de acudir a la sala de informática o de participar en las actividades deportivas.

Las razones para ayudar a los alumnos y las oportunidades para hacerlo son, en fin, innumerables. Por muy completo y adecuado que sea el marco teórico en el que se desenvuelve la planificación y por más interesantes y pertinentes que sean las actividades programadas, la acción tutorial es, en esencia, una disposición para acompañar a los alumnos en la difícil tarea que han emprendido, una ayuda para sortear los obstáculos, no exclusivamente académicos, a los que habrán de enfrentarse día tras día.

Muchos profesores y profesoras sienten, no sin razón, que pueden estar insuficientemente preparados para afrontar este complicado reto. Por ello es importante que no se encuentren solos en esta tarea, y que dispongan de instrumentos y herramientas que les faciliten la labor. Vamos a referirnos, por tanto, y aunque sea de forma breve, a los agentes y herramientas para la acción tutorial, a la coordinación de las acciones y al papel que pueden desempeñar los asesores psicopedagógicos en estos procesos.

Agentes y herramientas para la acción tutorial

De la visión integrada de la acción tutorial y orientadora y la acción docente se deduce con facilidad la idea de que *cada profesor* posee una cuota directa de responsabilidad en los procesos de ayuda y orientación a los alumnos. Pero aludir de forma genérica a esta responsabilidad corre sin duda el peligro de que quede diluida bajo el peso de lo que muchos profesores consideran sus tareas estrictamente docentes, referidas, sobre todo en la etapa secundaria, a los procesos de instrucción más clásicos (algunos docentes en secundaria lo explicitan sin ambages: ellos enseñan, no educan).

De ahí que se haya optado por designar, de forma expresa, una figura que, aunque ejercida en todo caso por un profesor, tenga competencias explícitas referidas tanto a la orientación académica y profesional como a otros aspectos del desarrollo integral del alumnado. Se trata del *tutor*.

La figura del tutor, aunque responde a una necesidad similar, presenta características bastante diferentes en las etapas de educación infantil y primaria, por un lado, y en las etapas de educación secundaria (educación secundaria obligatoria [ESO] y bachillerato).

En las primeras, *la tutoría es ejercida por el profesor que desarrolla la mayor parte del currículo y que pasa la mayor parte del tiempo con su grupo de alumnos*. En este caso puede decirse que la identificación de la acción tutorial y la acción docente es prácticamente total. Aunque el tutor desarrollará determinadas acciones específicas que son consideradas más propiamente acción tutorial (coordinar la evaluación con los profesores especialistas, atender a las familias, realizar el seguimiento individual de cada alumno, etc.), lo cierto es que resulta difícil, en este caso, separar unas de otras.

En la educación secundaria, en cambio, *el profesor tutor es designado entre todos los que componen el equipo de profesores del grupo*. Esta designación tiene en cuenta criterios diversos y no siempre coincide con el que según los propios profesores (INECSE, 2004) es el más importante: el profesor que pasa más tiempo con el grupo. La primera consecuencia de este modelo es bastante obvia: en la educación secundaria, *el tutor se convierte de entrada en coordinador del equipo de profesores y en intermediario entre dicho equipo y el grupo de alumnos*. Además, se incrementa de forma notable la necesidad de proporcionar una adecuada orientación al alumnado referida a las posibles salidas y alternativas académicas y profesionales, con lo que el trabajo del tutor pasa a ser mucho más específico que el que se lleva a cabo en las etapas iniciales y se vincula mucho más a lo que hemos considerado funciones de orientación.

En la educación secundaria, los tutores suelen disponer (con diferencias notables entre las distintas comunidades autónomas) de horas para el desarrollo de sus funciones:

- Para el desarrollo de las *funciones de coordinación y planificación*, los tutores suelen disponer de alguna hora establecida en su horario semanal. Por lo general, los tutores tienen asignada en su horario una hora de coordinación semanal con los departamentos de orientación y al menos otra para atención a familias. Además, cada período de evaluación, con frecuencia trimestral, los tutores coordinan al equipo de evaluación para realizar el seguimiento de su grupo de alumnos. Los centros que han logrado establecer equipos docentes (lo que implica la coordinación entre los profesores de un mismo grupo) dedican algo más de tiempo a la coordinación con el resto de profesores. En algunos centros, con un compromiso mayor con la orientación y la acción tutorial por parte de sus equipos directivos y profesorado, se dedican sesiones específicas, al inicio de curso, para planificar de forma consensuada las actividades tutoriales.
- Para la realización de las *tareas y actividades* de atención directa a los alumnos, el currículo de las etapas secundarias prevé una hora semanal en cada grupo clase dedicada a la tutoría. No suelen estar previstas en todas las Comunidades Autónomas, en cambio, horas de atención individual a los alumnos y alumnas del grupo fuera del horario de clase, por lo que algunos tutores optan por distribuir la hora de tutoría en un tiempo grupal y otro de seguimiento individual. En otras ocasiones, los tutores deben dedicar horas no computadas en su horario para la atención individual a los alumnos, algo que revela la falta de sensibilidad de algunas Administraciones educativas hacia estas tareas.

En lo que se refiere a las *herramientas* de trabajo, está previsto, como puede deducirse de las funciones que hemos observado, que la organización del trabajo de tutoría y orientación en los centros quede plasmada en un *plan*, de cuya elaboración los tutores han de ser, teóricamente, los máximos responsables, con la ayuda de los servicios de orientación y de la jefatura de estudios. Este plan a veces diferencia la planificación de la tutoría (plan de acción

tutorial [PAT]) de la orientadora (plan de orientación académica y profesional [POAP]) y en ocasiones (como en Andalucía), la normativa hace coincidir el PAT con el plan de orientación, con lo que no sólo refuerza esa idea de continuidad a la que hemos aludido, sino que también da una coherencia mucho mayor a la función orientadora en el centro que llevan a cabo los tutores.

En el plan de orientación y acción tutorial, por tanto, debe producirse la concreción necesaria de los objetivos y actividades que deben llevarse a cabo con alumnado, familias, profesorado y órganos de coordinación del centro. De una correcta elaboración del plan (coherente, ajustado a las necesidades y características del contexto, realista y asumido por los que van a ponerlo en práctica) dependerá en buena medida la calidad de las actuaciones que se pongan en marcha. El plan deberá garantizar o, al menos, facilitar su coherencia.

Aunque la mayor parte de las Administraciones educativas proporcionan a sus centros orientaciones precisas sobre los elementos que deben contener estos planes (lo que convierte en innecesario ofrecer un «modelo» en estas páginas) sí parece adecuado esbozar alguna de las condiciones que deberían darse en cualquier caso:

- Ser siempre coherentes con los objetivos del centro y formar parte de su proyecto educativo y de las programaciones anuales (nunca podrá ser un documento aislado, «propio» del departamento de orientación). Será necesario, por tanto, que partan del mismo análisis de la institución (cultura, organización, relaciones, etc.) del que parten los documentos de planificación general del centro (véase el capítulo 3, «El centro educativo como ámbito de intervención», de Huguet, en este volumen).
- En su elaboración debe participar, además de tutores y profesionales de los servicios de orientación (orientador, profesor técnico de servicios a la comunidad, profesorado de apoyo, etc.), la jefatura de estudios del centro.
- Establecer con claridad el enfoque y objetivos de la acción tutorial y orientadora en el centro.
- Reflejar todas las decisiones tomadas en cuanto a:
 - Asignación de tutores a cada uno de los grupos de alumnos.
 - Espacios y tiempos de coordinación (de los servicios de orientación, de los tutores, de los equipos docentes) y de atención al alumnado (individual y grupal) y familias.
 - Contenido de cada una de las estructuras de coordinación.
 - Roles y funciones de todos cuantos tienen responsabilidad en la acción tutorial y orientadora, principalmente jefatura de estudios, profesionales de la orientación y tutores.
- Incluir una planificación de actividades, coherentes con los objetivos y equilibradas en los distintos ámbitos de la acción tutorial y orientadora, en tres niveles:
 - El centro en su conjunto o la etapa: por ejemplo, actividades conjuntas de mejora de la convivencia y resolución de conflictos, de orientación en todos los grupos de

bachillerato, de elaboración de normas de funcionamiento del centro, visitas colectivas a ferias educativas, universidades, etc.

- El grupo de alumnos: planificación de actividades para la hora semanal de tutoría en cada grupo y de las reuniones generales con las familias.
- Atención individual a alumnos y familias: planificación y contenido de las entrevistas familiares o individuales con los alumnos a lo largo del año.
- Hacer referencia a los recursos, procedimientos y herramientas de trabajo de la orientación y la acción tutorial: programas específicos de orientación, recursos utilizados en la tutoría (textos, materiales complementarios, etc.), registros, protocolos de actuación (para la elección de delegado, la atribución de responsabilidades en el aula, el control de asistencia, las comunicaciones disciplinarias, etc.), fichas de seguimiento individual, etc.
- Establecer mecanismos de revisión y mejora del plan.

Éstas son las líneas fundamentales del modelo en lo que se refiere a la orientación y la acción tutorial. Veamos el papel del orientador en estos procesos.

El orientador y la acción tutorial

Sin abandonar la idea central de continuidad o vínculo entre la acción orientadora y la acción docente, y siempre en el marco de una estrategia de actuación de los orientadores de carácter colaborativo con los equipos docentes, podemos tratar de clarificar, no obstante, las dos principales formas en las que los orientadores apoyan la acción tutorial que se desarrolla en los centros de educación secundaria:

- Coordinando la elaboración y puesta en marcha de los planes de orientación y acción tutorial.
- Desarrollando de forma directa acciones de orientación y tutoría con alumnado y familias.

El aspecto central de la colaboración entre orientadores y profesores es el de *asesoramiento para la elaboración y la puesta en marcha de los planes de orientación y acción tutorial*. En la práctica, los servicios de orientación en los centros de educación secundaria suelen convertirse *de facto* (ya que en teoría este papel lo desempeña la jefatura de estudios) en los coordinadores del conjunto de tutores designados para los distintos grupos. Como hemos visto anteriormente, estas tareas de coordinación, a las que suele dedicarse una hora semanal o quincenal para cada equipo de tutores, pueden realizarse por niveles (por ejemplo, todos los tutores de 3.º de ESO o 2.º de bachillerato) o ciclos (todos los tutores del primer ciclo de ESO o incluso de todo el bachillerato).

El asesoramiento psicopedagógico debe contribuir, sobre todo, a dar coherencia a los planes de intervención en este ámbito. Para ello es importante que, como consecuencia del trabajo de colaboración, se logre, al menos:

- *Clarificar* lo mejor posible el sentido, *alcance* y *objetivos más importantes de la acción tutorial* y orientadora que ha de llevarse a cabo en el centro, en coherencia con las finalidades y metas que se han establecido en el proyecto educativo.
- *Realizar un diseño adecuado de las actividades* que van a llevarse a cabo, de forma colectiva en el centro, por ejemplo las que tengan que ver con la mejora de la convivencia, o particular en cada uno de los grupos de alumnos, por ejemplo sobre cómo organizar en cada grupo las responsabilidades de clase: delegados, encargados de limpieza, alumnos ayudantes, etc. Estas actividades habrán de ser coherentes con los objetivos, relevantes y ajustadas a los medios y posibilidades del centro.
- *Establecer y desarrollar mecanismos claros de «acompañamiento» del orientador* a cada uno de los tutores y tutoras en los momentos en los que se necesite su concurso (juntas de evaluación o de equipos docentes, determinadas actividades en el aula, reuniones periódicas de debate, análisis de casos individuales o grupales, entrevistas conjuntas con alumnado y familias, etc.).

Pero, aunque las tareas de contenido más institucional, ligadas a los procesos de asesoramiento, deban ser el eje del trabajo de los orientadores, si hemos de ser coherentes con la continuidad entre la función orientadora y la función docente hay que contemplar también una *participación más directa de los orientadores en las tareas de atención directa al alumnado y a las familias*.

De hecho, en muchas comunidades autónomas, los orientadores tienen aún atribuidas responsabilidades docentes (esto es, períodos de clases que pueden ir, según los casos, desde las seis a las nueve horas semanales) y, en cualquier caso, la intervención directa con alumnos y alumnas (con dificultades de aprendizaje o de comportamiento, con problemas personales que a veces suponen un reto excesivo para los profesores o tutores, etc.) o con las familias (en procesos de evaluación psicopedagógica, de seguimiento, de propuestas de medidas curriculares o de orientación) suelen ser demandas que los orientadores reciben de manera continua.

Es por ello por lo que todos los orientadores llevan a cabo, en mayor o menor medida y como complemento de la acción desarrollada por profesores y tutores, un trabajo de atención y asesoramiento individual a los alumnos y alumnas y las familias de sus centros. Este trabajo no está ligado, en la mayoría de los casos, a lo que tradicionalmente se entiende por *orientación académica o vocacional*, es decir, no se limita a la ayuda o el asesoramiento en la toma de decisiones, sino que abarca un sinnúmero de preocupaciones, dudas, problemas o conflictos que se presentan día a día en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Todas ellas tienen que ver, en realidad, con la propia esencia de su condición de alumnos y alumnas. Y todas ellas se encuentran, por tanto, en algún punto de ese continuo, al que no hemos dejado de referirnos, entre la docencia, la acción tutorial y la orientación.

Algunos orientadores, de hecho, han asumido la tutoría de determinados grupos de alumnos, por lo general de características particulares (programas de diversificación, grupos de apoyo o refuerzo, aulas de enlace) no sólo como una vía para experimentar y poner en práctica los principios y enfoques que preconizan, sino también para lograr mejorar su bagaje de conocimientos y su formación a través de la experiencia directa, además de hacer más «creíble» su competencia al resto de tutores.

Algunas «sombras» en las relaciones de colaboración entre profesores y orientadores

El trabajo que los orientadores llevan a cabo en los centros se enfrenta, por lo general, a un considerable número de problemas y de resistencias, que ponen de relieve la dificultad para colaborar y la falta de estrategias para hacerlo. Colaborar no es fácil, como no lo es delimitar con claridad los roles de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.¹ Tal vez sea precisamente la indefinición de los roles o la ausencia de un modelo claro y suficientemente asumido y apoyado por las Administraciones educativas la fuente fundamental de las dificultades. Las consecuencias prácticas son muchas. Vamos a centrarnos en dos de ellas: *la escasa participación de los docentes en las tareas de planificación de la acción tutorial y orientadora y la tendencia de los propios orientadores a asumir funciones que no deberían corresponderles* y, como consecuencia, a orientar su trabajo hacia la intervención directa más que a la de carácter institucional.²

Los servicios de orientación, más que asesorar, se convierten en los principales responsables de la elaboración de los POAT. Incluso en el caso de que la planificación se realice de manera adecuada al comienzo de cada curso o cada ciclo y de que a lo largo del año se lleven a cabo reuniones de trabajo entre los tutores y los servicios de orientación, es frecuente que estos últimos se limiten en mayor o menor medida a ofrecer a los profesores-tutores una serie de indicaciones, un conjunto de actividades o de materiales a desarrollar a lo largo del año y que estas indicaciones o sugerencias de trabajo sean recibidas y aceptadas por los tutores de un modo bastante acrítico.

Puede ocurrir también que los tutores y tutoras esperen a lo largo del curso o demanden directamente de los servicios de orientación sugerencias de actividades o materiales diversos para poder desarrollar las «clases de tutoría», para afrontar una reunión con las familias o para realizar la tutoría individual de algún alumno. O puede suceder, finalmente, que lo

1. Más que una referencia concreta para profundizar en las dificultades del asesoramiento colaborativo, el lector puede acudir a la mayor parte de las reflexiones compiladas en el libro de Monereo y Pozo (2005).

2. Sobre estas dificultades concretas recomendamos la lectura de Echeita y Rodríguez (2007).

que en realidad demanden sea que el orientador asuma de forma directa la evaluación de un alumno o alumna con dificultades, el desarrollo de una entrevista con la familia para trasladarle una decisión «disciplinaria» o el desarrollo de sesiones de información sobre alternativas académicas o profesionales al finalizar 4.º de ESO, desentendiéndose en buena medida de unas actuaciones que deberían ser suyas o, en todo caso, compartidas.

No se trata, por supuesto, de que los orientadores no deban llevar a cabo este tipo de actividades (lo hemos defendido unas líneas antes), sino de que siempre que lo hagan respondan a una estrategia consensuada y útil para el centro, de que lo hagan de forma «complementaria» a la tarea de los tutores y de que su intervención no implique una dejación de sus responsabilidades por parte de estos últimos.

Si aceptásemos sin más el «rol» que de manera frecuente se atribuye al orientador en los centros de secundaria, nos enfrentaríamos a una perversión en el modelo de orientación según la cual se destierra la idea de colaboración y de planificación conjunta por la, a menudo menos problemática, del trabajo «experto» que se lleva a cabo a demanda o, como mucho, mediante un *programa* en el que existe poco trabajo colaborativo. Superar esta situación es ineludible si pretendemos que la acción tutorial responda a las necesidades reales de los alumnos y alumnas que en cada momento se encuentran escolarizados en un centro. Tienen que ser cada uno de los tutores y tutoras los que día a día deben detectar, valorar e intervenir en el acompañamiento tutorial al alumnado y, por tanto, los que han de asumir la principal responsabilidad a la hora de diseñar las estrategias, establecer los mecanismos y seleccionar los recursos más adecuados para hacerlo. Hacer descansar el grueso de la acción tutorial en las ideas y sugerencias unidireccionales de unos servicios de orientación (que por lo general se prestan a ello de buen grado) no es una buena forma de contribuir a que cada alumno y alumna encuentre en sus profesores-tutores una respuesta eficaz a sus inquietudes, sus dudas y sus necesidades.

ACTIVIDADES

Actividad 1

Cohesión grupal

La cohesión del grupo-clase es un elemento indispensable para asegurar una convivencia razonable entre sus miembros, una correcta resolución de los conflictos que puedan surgir y una garantía de que puedan desarrollarse con éxito las actividades de enseñanza y aprendizaje. Con la ayuda de los recursos indicados y haciendo referencia a cualquiera de los cursos de la ESO:

- *Indica las principales condiciones que te parecen necesarias para garantizar una adecuada cohesión grupal (referidas al alumnado, al profesorado, a la interacción entre ambos, a los espacios, organización y horarios, currículo, etc.).*
- *Trata de identificar al menos seis normas o acuerdos que deberían ser adoptados en un grupo-clase para que se produzca una adecuada convivencia entre sus miembros (alumnado y profesorado).*
- *Localiza o diseña dos actividades de grupo para llegar a esos acuerdos.*

Para resolver la actividad consulta:

- JIMÉNEZ, A.J. (1998). *Cuadernos de acción tutorial (1.º a 4.º de la ESO)*. Madrid: ALFER.
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (2002). *Y tú, ¿qué piensas?* (edición revisada). Madrid: FAD. Disponible en: <www.fad.es/Publicaciones>.
- SÁEZ, A. (2000). Tutores al borde de un ataque de ESO: <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/index.htm>

Actividad 2

Autoconocimiento

Para planificar de manera adecuada el seguimiento individual del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos es aconsejable disponer de una información inicial en la que cada miembro del grupo exponga sus cualidades, sus intereses, sus hábitos de trabajo, etc. Con la ayuda de los recursos que se recogen en el apartado de «Fuentes y recursos»:

- *Elabora un cuestionario personal para ser respondido por los alumnos de un grupo de 2.º de ESO que contenga al menos seis preguntas relativas a cada uno de los siguientes ámbitos:*
 - *Intereses y aficiones.*
 - *Valores.*
 - *Familia y amigos.*
 - *Hábitos y técnicas de estudio en casa.*
 - *Hábitos y técnicas de estudio en clase.*
 - *Expectativas académicas y profesionales.*

Actividad 3**Plan de acción tutorial**

Accede al registro C-069 Secuenciación PAT (Ponce). Una vez descargado, analiza la planificación de actividades que se realiza para cada uno de los trimestres del curso y cada uno de los cursos de ESO. Justifica los cambios que se producen en la secuencia de actividades en función de las necesidades distintas que se plantean en cada uno de los niveles (1.º a 4.º de ESO).

Para realizar la actividad consulta:

- SÁEZ, A. (2000). Tutores al borde de un ataque de ESO: <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/index.htm>

FUENTES Y RECURSOS**Libros y revistas**

FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (2002). *Y tú, ¿qué piensas?* (edición revisada). Madrid: FAD.

Por lo general, los materiales que edita la FAD, a pesar de su objetivo último, relacionado con la prevención de los consumos de drogas, abordan muchos ámbitos de trabajo con los adolescentes que son especialmente pertinentes para la planificación de la acción tutorial (la vida en el grupo, la publicidad y la moda, el tránsito a la vida adulta, la familia, el tiempo libre, etc.). Son materiales muy bien editados, atractivos para el alumnado y los profesores, y muy ricos en sugerencias y propuestas de actividades. En concreto, el programa «Y tú, que piensas» lleva más de 10 años sirviendo a los orientadores de los centros para trabajar con los tutores y tutoras aspectos distintos de la personalidad, las expectativas o las creencias de sus alumnos. Su principal defecto: es imposible abordar todas las propuestas temáticas en un curso. Es necesario hacer una rigurosa selección de actividades y materiales de trabajo.

JIMÉNEZ, A.J. (1998). *Cuadernos de acción tutorial* (1.º a 4.º de la ESO). Madrid: ALFER.

Si se opta por apoyarse en un recurso didáctico similar al libro de texto, estos cuadernos editados por ALFER siguen siendo, a pesar de los años que han transcurrido, uno de los mejores referentes. Se componen de un material para el alumno y una guía para el profesor. Están editados de forma sencilla, en blanco y negro, pero contienen una guía más que adecuada para trabajar muchas de las cosas que son importantes en las sesiones grupales de tutoría (conocimiento individual y del grupo, elección de cargos, preparación de evaluaciones, etc.). El inconveniente principal es la falta de actualización de la información sobre alternativas académicas al finalizar 4.º de ESO, por lo que es necesario complementarlo con otros recursos como el programa «Orienta» antes citado.

Sitios web

Programa Orienta 2010.

www.elorienta.com/or

Aunque sean varios los programas de apoyo a las tareas de orientación en la ESO y el bachillerato, un programa informático sencillo (que ha ido mejorando y completándose con el paso de los años) ha desbancado con claridad al resto. De muy fácil manejo tanto por los alumnos y familias como por los orientadores y tutores (no siempre expertos informáticos) y generoso en cuanto a la posibilidad de distribución y copia entre los alumnos de un centro, el programa «Orienta» presenta una información muy actualizada cada año sobre salidas académicas y alternativas al finalizar la ESO y el Bachillerato, además de cuestionarios de autoconocimiento y posibilidad de obtener un consejo orientador en función de aptitudes, intereses y opciones.

Sáez, A. (2000). Tutores al borde de un ataque de ESO.

<http://perso.wanadoo.es/angel.saez/index.htm>

Durante algún tiempo, el autor de esta página web se dedicó a recopilar todo tipo de materiales (artículos, fichas de trabajo, cuestionarios, modelos de informes, etc.) relacionados con el desarrollo de actividades de orientación y acción tutorial. Orientadores y tutores han buscado en estas páginas (y casi siempre encontrado) algún material que les pudiera servir para planificar una determinada actividad o para saber más sobre una determinada cuestión relacionada con su trabajo. De nuevo tenemos que lamentar que la página no se actualice con nuevas aportaciones, aunque la cantidad y la buena selección de los recursos que la integran merecen que la citeamos en estas páginas.

Marco legislativo

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 8 de septiembre).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.) (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BARRIOS, A., ANDRÉS, S. y GRANIZO, L. (2011). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, núm. 15, vol. III. Barcelona: Graó.
- BASSEDAS, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. Bonals y J.M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de secundaria. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- ECHEITA, G. y CUEVAS, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- ECHEITA, G. y RODRÍGUEZ, V.M. (2005): El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En J. Bonals y J.M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (2002). *Y tú, ¿qué piensas?* (edición revisada). Madrid: FAD.
- GARCÍA, R.J., MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1993). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives (Col. Aula Reforma, 18).
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. P8. Tutoría y orientación educativa. Documento electrónico: <www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/pdfs/p8_2.pdf>
- JIMÉNEZ, A.J. (1998). *Cuadernos de acción tutorial* (1.º a 4.º de la ESO). Madrid: ALFER.
- LUQUE, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori (Col. Cuadernos de formación del profesorado, 5).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a). *Orientación y Tutoría. Primaria*. Madrid: MEC (Col. Materiales para la reforma).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992b). *Orientación y Tutoría. Secundaria*. Madrid: MEC (Col. Materiales para la reforma).

- MOLLÁ, N. y OJANGUREN, T. (2005). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En C. Monereo y J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial (Col. Manuales/Psicología y Educación).
- MONEREO, C., POZO, J.I. y SOLÉ, I. (2005). Presentación. En C. Monereo y J.I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONTANERO, M. (2001). La acción tutorial. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación en intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CissPraxis.
- RODRÍGUEZ, V.M. (2004). Dilemas de un orientador: ¿la institución o el alumno? En A. Marchesi (coord.), *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial (Col. Alianza ensayo).
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA, R.J. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Ediciones Aljibe (Col. Persona, Escuela y Sociedad).
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., y otros. (1996). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19,1, 199-220.

Normativa legal

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 8 de septiembre).

7. LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Los ámbitos académico y profesional de la orientación como un continuum con diversos énfasis a lo largo de la educación secundaria
- Principios que fundamentan la orientación académica y profesional
- Planificación, modelo y estrategias de intervención en la orientación académica y profesional
- El consejo orientador
- A modo de conclusión

Consuelo Vélaz de Medrano

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Orientar es la intervención profesional que contribuye a ayudar a las personas desde la infancia a imaginar, planificar y llevar a cabo un proyecto de vida satisfactorio, acorde con sus necesidades, posibilidades y motivaciones. En definitiva, es estructurar de la manera más personalizada posible el proceso de enseñanza y de aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social, y vocacional) del alumnado, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades a lo largo de las distintas etapas de su vida. En consecuencia, orientar no consiste en informar, adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino en ofrecerle la ayuda necesaria para que comprenda, organice y priorice sus propias competencias, actividades y decisiones. Por ello actualmente se considera al orientador un profesional especializado que colabora –desde una perspectiva psicopedagógica– con otros profesionales de la educación en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Uno de los objetivos de la educación secundaria es que el alumnado vaya conociendo el mundo laboral y los caminos por los que, a través del sistema educativo, puede llegar a

integrarse en la sociedad por medio del trabajo. En este capítulo se aborda el complejo fenómeno de la transición a la vida activa, adoptando dos objetivos:

1. Poner en valor la importancia de que orientadores, tutores y profesorado fomenten el potencial individual que todos los alumnos y alumnas poseen, para posibilitar una adecuada inserción social y laboral.
2. Perfilar el papel que tienen los orientadores en la mejora de la calidad de la educación y la formación para prevenir las situaciones de abandono prematuro, y aportar las herramientas que faciliten al alumnado los procesos de transición académica y profesional.

Los ámbitos académico y profesional de la orientación como un continuum con diversos énfasis a lo largo de la educación secundaria

Tanto la orientación académica como la orientación profesional han sido tradicionalmente entendidas como ámbitos de intervención más propios de la educación secundaria y de la educación superior, etapas en las que el alumnado comienza a tener que tomar decisiones acerca de sus opciones de estudio. Y ha estado tempranamente más presente desde hace décadas en los sistemas educativos no comprensivos, en los que desde muy pronto (al final de la primaria, incluso) el alumnado se ve forzado a elegir entre itinerarios propedéuticos (uno más académico y de largo recorrido, otro más profesionalizador y orientado a la inserción laboral temprana) con importantes repercusiones en la vida del alumnado y, en ocasiones, con difícil vuelta atrás.

El nacimiento en las décadas de 1960-1970 en Estados Unidos del movimiento de «orientación o educación para la carrera», con su propuesta de integrar en el currículo las competencias necesarias para la inclusión sociolaboral (autoconocimiento, empatía, cooperación, gestión de la información, entre otras) desde el inicio de la escolaridad, así como los cambios producidos en el concepto de *aprendizaje*, y la extensión de la escolaridad obligatoria de estructura comprensiva, han ido cambiando la concepción de la orientación académica y profesional, adelantando su intervención y modificando su práctica. Supone mucho más que proporcionar información sobre opciones académicas y laborales, y se preocupa por ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todo el alumnado, maximizar sus posibilidades, personalizar la enseñanza, y prolongar el tiempo de educación y formación hasta lograr el desarrollo de las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria (ESO) y, en etapas posteriores, promover una buena cualificación integral para la inserción profesional-laboral elegida, y para el ejercicio de la ciudadanía.

En consecuencia, aunque la orientación académica y la orientación profesional puedan tener objetivos específicos, los dos ámbitos forman parte de un continuum de intervención (Fernández, 2009), en el que la primera de ellas cumple una serie de objetivos más ligados al ámbito académico –desarrollo de competencias básicas, transición entre etapas y configuración de itinerarios académicos personalizados e inclusivos–, y en el que el peso de la segunda

–progresivamente ligada a la elección vocacional y al contenido de las profesiones– se incrementa a medida que se avanza en la escolaridad hasta completarse con la inserción profesional. En todo caso, la relación entre ambas es estrecha, por cuanto las decisiones académicas que toman los estudiantes representan alternativas que les conducen a itinerarios académicos diferentes, que finalmente desembocan en opciones profesionales específicas.

Estos dos ámbitos de la orientación –académico y profesional– se planificarán y trabajarán de manera ligada y con la implicación de toda la comunidad educativa, y tendrán un papel sustancial en el proceso educativo, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y cultural de referencia, así como las experiencias vitales de los estudiantes.

Principios que fundamentan la orientación académica y profesional

Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, la concepción actual de la orientación educativa está basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global. Estos principios se concretan en nuestro marco normativo (LOE), en los de atención a la diversidad y corresponsabilidad, con importantes consecuencias para la intervención de orientadores y tutores, que debe ser:

- Proactiva y planificada, evitando una intervención exclusivamente «a demanda» (de alumnado, familias y profesores) que impediría el logro de los objetivos y la extensión de la orientación académica y profesional (OAP) a todo el alumnado.
- Preventiva de los distintos factores de exclusión que se presenten en el ámbito macro (sistema educativo, social y productivo) y micro (la organización escolar, los procesos de enseñanza, la convivencia en el centro, la situación familiar, etc.) y, por lo tanto, proactiva (identificando y eliminando las distintas barreras al aprendizaje y la participación en el centro).
- Situada en el enfoque comunitario, multiprofesional e intersectorial de la orientación, que puede contribuir de forma muy importante a mejorar la conexión y la coordinación entre los servicios sociales (de educación, salud, bienestar social o empleo), las familias, las organizaciones sociales que se ocupan de la inserción sociolaboral, las empresas y los propios centros escolares.

Estos principios son compatibles con la actual normativa española (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]; en concreto su artículo 22 [apartados 3, 4, 5, 6 y 7]), en la que se establece:

- La orientación como derecho de todo el alumnado.
- Intervención esencial para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global. Siendo esencial en la educación básica, ha de extenderse a lo largo de la vida.

- Está dirigida a alumnos, a sus familias y a los profesionales de la educación entre sí (enfoque de trabajo colaborativo) para el refuerzo de las capacidades de todos.
- Es responsabilidad de toda la comunidad escolar, siendo los orientadores una pieza clave e insustituible. Requiere unos profesionales formados y reconocidos.
- Que demanda planes integrales de centro para la atención a la diversidad.

Asimismo, nuestro marco normativo se enmarca en la política europea en materia de educación y formación, que presta especial atención a la orientación académica y profesional como factor esencial para reducir el desempleo y aumentar la capacidad de empleo de las personas jóvenes y adultas.

Planificación, modelo y estrategias de intervención en la orientación académica y profesional

Para lograr sus propósitos, la OAP debe ser una actividad sistemática y planificada en el centro, de manera que la comunidad escolar comparta las expectativas sobre sus objetivos, sus actores y sus metodologías.

La planificación de la orientación académica y profesional

La LOE (2006) ha definido los aspectos generales o mínimos que han de contemplarse en el proyecto educativo del centro (Art. 121), y en su artículo 121.2 establece:

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley...

De este artículo se deriva que todos los centros han de disponer al menos de un *plan de atención a la diversidad* y un *plan de convivencia*, siendo en el primero de ellos donde las comunidades autónomas regulan la planificación de la acción tutorial, la orientación académica y profesional y el asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, los centros han mantenido el mismo documento –plan de orientación académica y profesional– que proponía la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), ahora enmarcado en el plan de atención a la diversidad y sujeto a sus directrices. Esto refuerza aún más la idea de que la orientación académica y profesional se considera un factor de la calidad de la educación para todo el alumnado en función de sus necesidades, aunque sea una línea de trabajo específica del Departamento de Orientación (o del orientador, si no existiera dicha estructura en la el centro).

Con carácter general, el orientador o asesor, junto al resto de las figuras de las que disponga el centro (especialista en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje, profesores de ámbito, educador social, profesores técnicos de servicios a la comunidad, mediador intercultural, etc.), y

siguiendo las directrices generales establecidas en el plan de atención a la diversidad dentro del proyecto educativo del centro, han de planificar las actuaciones en materia de orientación académica y profesional, y encargarse de su desarrollo y evaluación. Dicho plan, una vez debatido, se incorporará a la propuesta de proyecto educativo que se lleva al claustro para su aprobación.

El plan de orientación académica y profesional debe acompañar al alumnado de secundaria durante toda su escolaridad, por lo que será un proyecto a corto y medio plazo del centro –con las adaptaciones y mejoras anuales oportunas–, haciendo especial hincapié en ayudar al alumnado a elegir optativas, a valorar la oportunidad y adecuación de las medidas específicas de atención a la diversidad (como la realización, al final de la ESO, de un programa de diversificación curricular o de cualificación profesional inicial), y a decidir entre distintas modalidades de bachillerato o ciclos formativos de formación profesional. Dicho plan no sólo ha de reflejar las medidas que faciliten la toma de decisiones de cada estudiante respecto a su itinerario académico y profesional, sino que también debe asegurarse de que dispongan de los medios para afrontar dicho proceso.

El modelo de intervención en orientación académica y profesional

En capítulos anteriores (véase el capítulo 1, «Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento», de Martín y Solé, en este volumen) se ha abordado el tema de los modelos en orientación educativa, por lo que procede sólo retomar algunos aspectos generales del modelo que se deriva de la aplicación de la LOE (2006), por cuanto afectan a la OAP. Se trata de un modelo en el que la intervención orientadora está dirigida a todo el alumnado (no sólo a los que tienen necesidades específicas de apoyo educativo), se enmarca en el currículo, y está basada en los principios de prevención, desarrollo, intervención global, atención a la diversidad y corresponsabilidad, lo que demanda el trabajo colaborativo de tutores, orientadores, profesorado, equipo directivo, y de otros especialistas internos o externos al centro, en diálogo con las familias (Vélaz de Medrano, 2009).

Procede también tener en cuenta la evolución sufrida en el enfoque de la orientación académica y profesional a lo largo de las últimas décadas, pues también definen en buena medida los rasgos del modelo que la hagan posible:

- Se ha pasado de la educación de las personas basada en el «déficit» (en sus carencias), a la centrada en desarrollo de las «competencias» del sujeto.
- De la orientación «para el ajuste y la selección de los trabajadores para el empleo» a la orientación para el «desarrollo» personal y el mantenimiento de la «empleabilidad» a lo largo de la vida activa.
- De la idea de «carrera profesional» a la de «proyecto integrado de vida».
- De la enseñanza y aprendizaje del «rol de trabajador» a la orientación para los diversos roles de la persona (ciudadano, miembro de una familia, trabajador, etc.).
- De la orientación en las «crisis» a la orientación en las «transiciones».

Este modelo teórico de intervención está alejado de la aplicación de programas de orientación académica o profesional paralelos o ajenos al proyecto educativo del centro, que sólo podrían llevarse a cabo en un horario específico, raramente disponible a no ser en las sesiones de tutoría grupal. El plan de orientación académica y profesional ha de ser un instrumento que ayude a la coherencia educativa de un centro, pues no tendría sentido que mientras en el tiempo destinado a las distintas materias del currículo el alumnado no dispone de la oportunidad de aprender a dialogar, disentir, argumentar o contrastar sus opiniones y decidir, el orientador o el tutor intentaran aplicar programas para «aprender a aprender» o a «tomar decisiones». O aplicar un programa para desarrollar las «habilidades sociolaborales» en un contexto escolar poco participativo y con metodologías pasivas centradas en la enseñanza, y no en el aprendizaje, o para el desarrollo del autoconcepto y la mejora de la autoestima, en un centro cuya metodología de evaluación de los aprendizajes no contempla la autoevaluación, o lesiona la confianza de los alumnos y alumnas en sus propias capacidades.

La complejidad de la tarea orientadora y la eficacia de las intervenciones requieren coherencia entre los objetivos y las actuaciones cotidianas del centro, la coordinación de los distintos profesionales y la participación de toda la comunidad escolar. Para ello, es imprescindible que haya un marco de referencia común, un proyecto educativo de centro, en el que se enmarque el plan de orientación y atención a la diversidad.

Estrategias para la orientación académica y profesional

En consecuencia con un modelo de intervención psicopedagógica superador de la intervención por programas completamente desconectados del proceso de enseñanza y aprendizaje ordinario, entre las principales estrategias de los orientadores se encuentran colaborar con los tutores, el equipo directivo y el profesorado del centro, en las siguientes actuaciones:

- La definición progresiva del proyecto personal y profesional del alumnado como eje de la acción tutorial y orientadora.
- La programación del currículo (obligatorio y optativo) y la planificación de las medidas (generales y específicas) de atención a la diversidad en el centro, con una clara voluntad y función orientadora.
- La elaboración del consejo orientador al final de un período educativo clave en secundaria (ESO, bachillerato, etc.).
- La cooperación con los agentes sociales y otros actores del entorno comunitario (empresas, servicios sociales, educativos y de empleo, etc.).

Estas actuaciones deben ser cuatro ejes centrales, tanto del plan de orientación académica y profesional como de la acción tutorial, convirtiendo su propio contenido en una intervención estratégica que se suma al conjunto del proyecto educativo del centro.

La definición progresiva del proyecto personal y profesional como eje e la acción tutorial y orientadora

En la base de esta estrategia se encuentra el enfoque de la orientación, que se centra en la persona como sujeto de proyectos (personales, académicos o laborales, entre otros), que trata de ayudar al alumnado a tomar y conservar el control de su propio proyecto vital (Amorós y Ayerbe, 2000; Martínez, 2008). Esto implica que cada alumno y alumna:

- Esté presente en su proceso educativo y formativo como sujeto de experiencia, significación, cognición o proyección; que sea el protagonista del aprendizaje y de la toma de decisiones académicas y profesionales que le afectan.
- Disponga de oportunidades de participar en actividades constructivas, desarrolle las competencias necesarias para participar y experimente situaciones de éxito personal.
- Aprenda a hacer atribuciones causales válidas (internas, modificables y controlables) de sus propios «éxitos y fracasos» escolares –y también de los de los demás–, siendo consciente de su capacidad para controlar y modificar esas situaciones.
- Disponga de una metodología para la progresiva elaboración de un proyecto personal de vida, progresivamente ajustado y realista (Rodríguez, 2003; Romero, 2004).

La gestión del currículo como estrategia orientadora del centro

En los años 60-70, la deficiente formación de los jóvenes para la vida adulta da inicio en Estados Unidos al movimiento de «orientación o educación para la carrera», que propugna una estrategia que aún hoy es un objetivo pendiente: la infusión o integración de las competencias básicas necesarias para el desenvolvimiento en el contexto sociolaboral, en las distintas materias obligatorias y optativas del currículo de secundaria, así como en el conjunto de las actividades educativas –escolares y extraescolares– planificadas por los centros.

A medida que ha ido cambiando el modelo económico y por ello, en buena medida, el entorno social y laboral, a los *contenidos clásicos* de la orientación académica y profesional (cuadro 1) se han ido uniendo los denominados *contenidos emergentes*, que no son alternativos o excluyentes, sino complementarios (Fernández, 2009; Isús, 2008).

Cuadro 1. Contenidos clásicos de la orientación académico-profesional

CONTENIDOS	OBJETIVOS
Conocimiento de sí mismo	Facilitar los procesos de autoconocimiento: aptitudes, valores, intereses. Ser consciente de los rasgos positivos y posibles limitaciones. Relacionar estos aspectos con una profesión futura.
Conocimiento del contexto	Proporcionar información referente a aspectos fundamentales para el proceso de elección vocacional y el desarrollo de la carrera (estudios, profesiones, mercado de trabajo, becas, etc.). Ayudar a explorar las necesidades originadas por las transformaciones sociales como fuente de nuevas actividades y ocupaciones (yacimientos de empleo).

CONTENIDOS (cont.)	OBJETIVOS
Proceso de toma de decisiones	Considerar todos los factores que permitan afrontar la toma de decisiones con garantía de éxito. Favorecer el papel activo del sujeto en un proceso de reflexión y revisión constante, en el que otros agentes pueden ayudarlo. Integrar las dimensiones cognitiva, afectivo-emocional y social.
Desarrollo de actitudes adecuadas hacia el trabajo	Promover la construcción de actitudes positivas hacia el trabajo, que expresan valores profesionales. Los valores, las experiencias cambiantes y las actitudes conforman un sistema dinámico.
Aprendizaje de técnicas de trabajo intelectual	Desarrollar estrategias de toma de conciencia, control y aprovechamiento de las propias capacidades cognitivas (memoria, atención, etc.) y de planificación y ordenación de actuaciones para lograr un objetivo (comprender, memorizar, resumir, exponer o aplicar).
Exploración de intereses vocacionales	Tomar conciencia de los factores que fundamentan las propias creencias, expectativas, valores e intereses relativos al estilo de vida y la ocupación.

Mientras se mantiene el interés por estos contenidos clásicos, se plantea la necesidad imperiosa de incorporar nuevos contenidos a la OAP, a partir de la constatación de que en la economía y la sociedad del conocimiento, el desarrollo y la inclusión personal, económica y social, dependen de la capacidad de personas y organizaciones para:

- Conocer las propias posibilidades y limitaciones, identificar lo que podemos hacer solos y lo que sólo podemos hacer con ayuda de otros, desarrollando la autoestima y la sensación de autoeficacia.
- Comprender el entorno en el que se vive y las reglas que lo regulan.
- Aplicar el conocimiento que ya se posee a las ocupaciones y a los proyectos, y saber cómo obtener el conocimiento que se precisa para avanzar o cambiar. Utilizar lo que se ya sabe para saber más.
- Tener inventiva, ingenio y capacidad de desear, planificar y emprender proyectos, con voluntad y responsabilidad.
- Relacionarse con empatía, conectando con los deseos y demandas de los demás, y respondiendo con asertividad, de manera adecuada a la situación, pero sin perder nunca de vista la iniciativa personal, los propios objetivos y valores.
- Adaptarse de manera constructiva, desarrollando nuevas habilidades según las exigencias, los cambios de situación (personal, social, profesional) y los problemas, que en último término permitan cambiar de empleo o de sector productivo.
- Identificar y salvar las barreras personales y del entorno que impiden el acceso al aprendizaje y a la comunicación.
- Considerar los errores y problemas como oportunidades para mejorar.
- Trabajar en equipo y en red, y desarrollar un capital social de redes y relaciones que ofrezcan ayuda, afecto, aprendizajes, oportunidades, etc.

Tanto la revisión teórica (Rodríguez Moreno, 2003; Santana, 2003; Álvarez y Bisquerra, 2005; Álvarez y otros, 2007; Fernández, 2009; Isús, 2008; AA.VV., 2010, entre otros), como el análisis de los planes de orientación académica y profesional de los centros, permiten identificar la presencia recurrente de una serie de contenidos y áreas de intervención de la OAP en educación secundaria: *área situacional* (conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoestima; incluye tanto la relación de la persona con sus propias características, percepciones, intereses y valores, como sus relaciones con el medio físico y social); *área cognitiva* (información académica y profesional para el conocimiento de las diversas alternativas educativas y profesionales que se presentan al terminar un determinado nivel educativo, y conocimiento del mundo laboral y de las profesiones, sus demandas y vinculación con los estudios); *área afectiva* (valores e intereses); *área conativa* (aptitudes y capacidades); *área acomodativa* (toma de decisiones), y *elaboración del proyecto vital-profesional inicial*.

En esta línea, serán intervenciones clave por parte de tutores y orientadores, aquellas dirigidas a que el alumnado pueda:

- *Desarrollar habilidades de autoconocimiento*, para reconocer sus propias capacidades, valores, motivaciones e intereses: los orientadores y tutores pueden emplear para ello cuestionarios de intereses vocacionales, de personalidad o explicitación de valores; el planteamiento de interrogantes clave para el debate y la reflexión personal o grupal; el relato autobiográfico, o las técnicas como el *role-playing* y otras dinámicas de grupo que permiten adoptar distintos papeles y representarse mejor las situaciones y exigencias de la vida sociolaboral real.
- *Desarrollar la capacidad de tomar decisiones*, mediante la realización de programas de actividades diseñados con ese fin, que suelen consistir en la aplicación de un conjunto de técnicas, como la elaboración de portafolios sobre el proyecto profesional y vital (Rodríguez Moreno, 2003; Romero, 2004); el trabajo con «dilemas morales», o el trabajo escolar por proyectos o centrado en problemas y casos, entre otras.
- *Recibir información sobre las distintas opciones educativas y profesionales* relacionadas con cada etapa educativa, y de manera especial sobre las que se ofrecen en su entorno: son actuaciones adecuadas la información en la web del centro o la entrega de un dossier informativo al alumnado y a su familia; utilización de *webquest*¹ (Hernando, 2009); elaboración de un portafolio por parte del alumno o alumna a lo largo del curso; trabajo en pequeños grupos para analizar las optativas de la etapa de acuerdo a preferencias e intereses; realizar sencillas investigaciones grupales sobre las profesiones o familias profesionales; visitas a instituciones, empresas y ferias; conferencias, o actividades orientativas en la escuela de padres y madres, entre otras.

1. Metodología de trabajo escolar con Internet que conjuga el aprendizaje de procedimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación en contextos de uso real, con una búsqueda eficiente de información en la red.

- *Entrar en contacto con el mundo del trabajo y los servicios de empleo del entorno* que faciliten su futura inserción laboral: junto a las actuaciones mencionadas en el punto anterior, se contempla la elaboración del currículum vitae, la simulación de entrevistas de trabajo (con el orientador o algún empresario del entorno); la mentoría o telementoría (tutoría entre iguales presencial o en red) entre alumnos y exalumnos, y la realización de actividades complementarias y extraescolares orientadas a este objetivo.

Sin perjuicio del interés indudable de este tipo de intervenciones, consideramos que el plan de orientación académica y profesional de un centro ha de tener un mayor alcance. Manteniendo siempre la concreción de las actuaciones de tutores y orientadores –en cuanto a actividades, horarios y recursos materiales para orientar académica y profesionalmente–, es preciso mantener un grado adecuado de transversalidad, evitando que se diluyan las responsabilidades. En último término se trata de ayudar a «crear oportunidades» en el centro para el alumnado entienda el mundo que les rodea, y aprenda lo que demanda su contexto vital en la sociedad del conocimiento, que prescinde de las personas sin cualificación –pues la materia prima del trabajo no es ya sino el propio conocimiento– y lleva a situaciones de exclusión (Parrilla y otros, 2010).

Estos planteamientos convierten en actuaciones estratégicas:

- La infusión curricular de los contenidos de la orientación académica y profesional en las programaciones de las materias obligatorias, en consonancia con el enfoque del currículo por competencias básicas.
- La oferta y elección de las materias optativas.
- La promoción de determinadas actividades complementarias y extraescolares.

El papel de los orientadores en la enseñanza y el aprendizaje de los aprendizajes fundamentales para la inserción sociolaboral

El ajuste de la educación y la orientación a las demandas de la sociedad actual se encuentra en el propio origen del enfoque por competencias que hasta la fecha ha adoptado el currículo en primaria, ESO y formación profesional en España (aún pendiente en el enfoque del bachillerato).

El currículo de secundaria contempla la denominada *educación profesional de base* (EPB) o conjunto de competencias que se relacionan con un conjunto amplio de profesiones. Esto implica:

- Dar las materias tradicionales una dimensión práctica y profesionalizadora.
- Establecer objetivos que favorezcan el tránsito a la vida activa, considerando el trabajo como objeto de estudio y como un recurso pedagógico en todas las materias del currículo.
- Potenciar en la ESO una educación tecnológica general para todo el alumnado, que recoja no sólo la formación en las distintas técnicas, sino también el conocimiento del

entorno social y productivo en que se aplican. Asimismo, introduce contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a experiencias o actividades pre-profesionales.

- En la educación secundaria postobligatoria, además de los elementos señalados para la etapa anterior, la EPB adquiere un gran peso en la oferta de distintas modalidades de bachillerato, de tal forma que, por una parte, permiten al alumno o alumna encaminarse hacia distintos ámbitos del conocimiento y de la actividad productiva, y por otra, que el centro ofrezca dentro de cada modalidad un sistema flexible de materias optativas que ayude, principalmente en el último curso, a encaminarse con más claridad hacia determinadas carreras universitarias o enseñanzas profesionales que puedan iniciarse al término de la etapa. Por su parte, los ciclos formativos deben contemplarse como una opción muy valiosa del sistema, cuyas «pasarelas» respecto a otros tipos de estudios medios y superiores deben ser bien explicadas al alumnado por parte del orientador y del tutor.
- Contemplar en el currículo la competencia de emprender (Puig y Martín, 2004), evitando centrar la orientación sólo en el empleo asalariado y no en las posibilidades de autoempleo.

Este enfoque de la educación y la formación en secundaria otorga un importante papel al orientador para promover, tanto en las programaciones de las materias por parte de los departamentos didácticos y en el plan de convivencia del centro, como en las decisiones de la Comisión de Coordinación Académica, o de la junta de profesores:

- Una mayor presencia de la lógica vital y profesional en la educación y la formación, complementando y ajustando la tradicional lógica disciplinar (por materias).
- La aplicación del principio de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» en educación secundaria, de manera que el alumnado avance siempre a partir de lo ya conseguido, para que no pierda ninguna oportunidad, llevando este principio a los procesos de evaluación de los aprendizajes, a las decisiones sobre promoción/repeticón de curso, o a la elección de determinadas opciones académicas (optativas, modalidades, etc.).

El orientador debe asegurarse, en definitiva, de que en el núcleo del plan de orientación académica y profesional se encuentran los elementos esenciales para el desarrollo de las competencias básicas que pueden llevar al alumnado en el futuro a una inserción sociolaboral lo más satisfactoria posible (véase el capítulo 2 «El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias», de Martín y Luna, en el tercer volumen de esta colección). Estos elementos son:

- *La movilización de los conocimientos*: activar y utilizar ante un problema el conocimiento que se posee.
- *La integración de los distintos tipos de conocimiento* (conceptuales, procedimentales, habilidades, valores y actitudes) para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone.

- *La transferencia de lo aprendido* en una situación o contexto concreto, a otros diferentes.
- *El desarrollo de las capacidades metacognitivas* que posibilitan un aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Un profesional competente es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de los mismos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrenta.

En esta dirección son varias las actuaciones del orientador (o del departamento de orientación) y los tutores que han de concretarse en el plan de orientación académica y profesional:

- *Los procedimientos y tiempos de trabajo colaborativo con el profesorado* para asegurar la contribución de las distintas materias obligatorias a las competencias básicas: reuniones semanales con los tutores, reuniones periódicas con los directores de departamentos didácticos, coordinación de proyectos de innovación didáctica, colaboración con el centro de profesores del sector o zona para la programación de actividades formativas ajustadas a las necesidades del profesorado del centro; elaboración de criterios de selección de libros de texto y recursos coherentes con este objetivo; diseño o selección de recursos y materiales para la tutoría y la enseñanza.
- *La planificación estratégica de la oferta de materias optativas en el centro, y la orientación de su elección por parte de los alumnos y alumnas*, tanto desde el punto de vista académico (refuerzo y complementación de competencias generales; mejora de la motivación y la autoestima, etc.) como profesional (aproximación al mundo laboral mediante actividades o técnicas que faciliten el conocimiento y la elección de la profesión más acorde a los gustos y posibilidades personales, y los estudios más adecuados para la inserción laboral satisfactoria). La oferta de materias optativas tiene como finalidad atender a los distintos intereses y necesidades de los alumnos, ampliar sus posibilidades de orientación, facilitar la transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a que se refieren los objetivos de la etapa. La oferta de materias optativas puede variar en cada centro, pero debe garantizarse que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas posibilidades para cursar estudios futuros, independientemente de las materias que hayan cursado. El importante papel del orientador y de los tutores consiste en formular orientaciones sobre los itinerarios de asignaturas optativas más adecuados para los estudios que los alumnos y alumnas quieran realizar más adelante, procurando que no se configuren itinerarios excluyentes que acaben en el abandono de los estudios antes de obtener las competencias o titulación que posibilita la inserción laboral cualificada.
- *La planificación de unas actividades complementarias y extraescolares* en colaboración con las familias, que refuercen la motivación, el conocimiento del medio, la socialización y la autoconfianza.

- *La incorporación progresiva al trabajo en el aula y en el centro de aquellas metodologías activas e interdisciplinarias que propician el desarrollo de las competencias fundamentales: el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos y en torno a problemas y el estudio de casos. Son metodologías que ayudan a movilizar conocimientos y valores para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas, cuya aplicación necesita del liderazgo y apoyo del orientador para promover su progresiva incorporación a las programaciones didácticas y a la práctica docente. En este caso, el tipo de actuaciones del orientador se asemeja a las señaladas en el primer punto.*
- *Los procedimientos para colaborar en la planificación de las medidas generales y específicas de atención a la diversidad desde la perspectiva orientadora. Si de acuerdo con la LOE la planificación de la OAP ha de incardinarse en el plan de atención a la diversidad del centro, una actuación importante de los orientadores debe concretarse en la ayuda a la formulación de criterios y procedimientos para tomar decisiones acerca de las medidas (generales y específicas) de atención a la diversidad más adecuadas para el alumnado del centro. Este proceso es uno de los contenidos clave de la orientación académica y profesional, y debe ocupar una parte esencial del trabajo de los orientadores, en colaboración con el equipo directivo, los tutores y las familias. Los ejes transversales en el diseño de estas medidas serán: la adecuación de las enseñanzas para propiciar la igualdad de oportunidades en el tratamiento y los resultados educativos evitando cualquier tipo de desventaja, y la igualdad de género, aspecto muy importante en la orientación profesional.*

El consejo orientador

La LOGSE, en su artículo 22, apartado 3, establecía que al término de la ESO todos los alumnos y alumnas recibirían, junto con la acreditación de las calificaciones obtenidas en los distintos cursos, una orientación sobre su futuro académico y profesional que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial. La LOE, sin embargo, no incorpora la obligatoriedad de esta estrategia orientadora, cuya existencia y regulación es competencia de las comunidades autónomas y de los centros. A nuestro juicio, se trata de un elemento de gran potencial orientador, por tratarse de una oportunidad para facilitar la toma de decisiones del alumnado, de vital importancia en la transición entre la ESO y la educación postobligatoria y, finalmente, en la elección de la formación universitaria y profesional más adecuadas. El alumnado deberá sopesar sus decisiones apoyándose en el principio de realidad; deberá tomar la decisión sobre su proyecto vital/profesional analizando las expectativas laborales, los estudios y profesiones con mayor demanda en el mercado laboral, las competencias necesarias para desempeñar de forma solvente sus funciones laborales futuras, y los estilos de vida que acompañan a las distintas ocupaciones.

El consejo orientador debería entenderse como una propuesta colegiada del equipo educativo en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno o alumna, el

tutor –en colaboración con el orientador– pueda recomendar la opción u opciones educativas, formativas o profesionales más acordes con las competencias, intereses y posibilidades que se han ido mostrando como significativas. Se trata de asesorar a cada alumno o alumna que finaliza cualquier tramo de la educación secundaria, sobre la opción académica o profesional que les pueda ser más útil para su desarrollo, siempre de manera progresiva y con su participación activa. El consejo orientador debe ser un proceso de información, reflexión y toma de decisiones que se va formalizando en un documento de trabajo realizado por cada alumno o alumna con la ayuda del tutor o tutora, de los miembros del Departamento de Orientación (u otra estructura de similares fines) y, en la mayor medida posible, de la familia. Dicho proceso de trabajo constituiría una parte importante de la construcción del proyecto vital del alumno o alumna.

Para hacer realidad este objetivo, es conveniente que orientadores y tutores diseñen conjuntamente un «programa para la elaboración del consejo orientador», como guía para el trabajo personal del alumnado con su tutor o tutora a lo largo de los distintos tramos de la educación secundaria (no sólo de la ESO), que seguiría las siguientes fases:

1. Trabajo del alumnado acompañado por el orientador y el tutor: profundización en el conocimiento de sí mismo y de sus circunstancias personales y familiares.
2. Actuación del tutor y del orientador: información sobre las alternativas que se les presentan al terminar la etapa.
3. Toma de decisiones por parte del alumno o alumna.
4. Trabajo conjunto de orientador y tutor: información al alumnado y a su familia sobre las consecuencias de las decisiones que ha tomado inicialmente el alumno o alumna.
5. Consejo orientador del tutor.

Debemos realizar algunas consideraciones sobre la primera y la tercera fases del programa. El conocimiento de uno mismo y de las circunstancias que pueden condicionar o modular positiva o negativamente las elecciones personales, no puede reducirse a una mera aplicación de instrumentos (cuestionarios o tests) más o menos estandarizados para valorar capacidades o intereses vocacionales. Se trata de un proceso acompañado de autorreflexión por parte del alumnado, orientado por las pautas que orientador y tutor darán en las sesiones individuales y grupales de tutoría. A este proceso ha de sumarse la información que el tutor o tutora recibe de entrevistas con los profesores y con la familia del alumno o alumna, del análisis de su trayectoria académica y personal (utilizando los informes custodiados en el centro), así como del orientador y de otros especialistas o servicios si fuera necesario. Con respecto a la fase de toma de decisiones del alumnado, ha de estar orientada por un conjunto de objetivos, reflexiones y conclusiones ordenadas a partir de lo aprendido por el alumno o alumna en las fases previas del proceso, que finaliza con el consejo orientador del tutor. Se trata, en definitiva, de un proceso sostenido de reflexión y análisis cuyo resultado quedaría reflejado finalmente en el consejo del tutor. Las fases que deben contemplarse en la elaboración del consejo orientador son las siguientes:

- Definición de la situación que motiva la toma de decisiones (final de la ESO, del bachillerato, de un ciclo formativo, deseo de incorporarse al empleo y abandonar los estudios, o de seguirlos en otra institución educativa/formativa).
- Acompañamiento planificado al alumno o alumna en el proceso de reflexión sobre sus deseos, circunstancias, ilusiones, aficiones, expectativas, y sobre las posibilidades y limitaciones percibidas.
- Actuaciones para ayudar a que el alumnado sopesa las ventajas e inconvenientes de las alternativas de las que dispone (análisis DAFO: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las decisiones).
- Exposición y valoración por parte del alumnado de la decisión elegida, y contraste con su trayectoria académica y personal, y con la opinión de su familia.
- Toma de decisiones del alumno o alumna: valoración de la coherencia con su potencial, historial académico o valores, así como con el estilo de vida y la carrera o profesión deseada.
- Elaboración de un plan de acción a corto y medio plazo para hacer efectiva la decisión.
- Consejo orientador del tutor o tutora: valora el proceso de toma de decisiones seguido por el alumnado, y basándose en ello y en el conjunto de la información significativa que haya recogido, propone la decisión o decisiones que le parecen más adecuadas (la opción u opciones aconsejadas).
- Observaciones del tutor o tutora y visto bueno de la dirección del centro.

Todo este proceso debe estar presidido por la idea de que el alumnado es el protagonista de sus decisiones (en diálogo con su familia), mientras que el tutor y el orientador le acompañan, proporcionan y completan la información necesaria, resuelven sus dudas, valoran la coherencia y la conexión con su realidad de las decisiones que ha tomado. En definitiva, le orientan.

A modo de conclusión

En el marco del proyecto educativo del centro, el *plan de orientación académica y profesional* debe concretar los objetivos de éste, así como las líneas de actuación y los procedimientos de participación –individual y colegiada– de cada uno de los actores implicados: el orientador, los tutores, el equipo directivo, los órganos de coordinación didáctica y pedagógica, las familias y las organizaciones y servicios del entorno comunitario, con el fin último de posibilitar que todo el alumnado disponga de oportunidades para lograr los aprendizajes esenciales previstos, y pueda tomar decisiones de manera informada y consciente sobre sus estudios con vistas a un desarrollo personal y a una inserción profesional satisfactoria. Todo ello ha de hacerse prestando especial atención a las transiciones entre etapas, y manteniendo en el horizonte de trabajo de orientadores y tutores la prolongación de la educación y la formación del alumnado hasta la obtención de una titulación suficiente que permita cumplir el proyecto de vida que va perfilando cada alumno o alumna.

ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen pueden realizarse tanto de forma individual como en grupo. Para su realización pueden servir de ayuda los documentos recogidos en el apartado «Fuentes y recursos».

1. *Analiza las consecuencias de adoptar determinadas medidas ordinarias de atención a la diversidad al final de la ESO. La situación académica y personal de algunos alumnos recomendaría que, para poder titularse en ESO realizaran, bien un programa de diversificación curricular (PDC), bien un programa de cualificación profesional inicial (PCPI), ambos previstos en la LOE como medidas ordinarias de atención a la diversidad. En la elección de una de estas medidas es esencial la valoración del tutor y del orientador. Por ello, te pedimos que, utilizando información sobre estos programas, compares y valores las consecuencias de optar por estas medidas para el futuro académico y profesional del alumno o alumna a los 15 años: la probabilidad de obtener el graduado en ESO en cada programa, las posibilidades académicas que se abren o se cierran para el alumno o alumna al finalizarlos, etc. Valora la probabilidad y consecuencias de que, considerando lo que ofrece al alumnado cada programa, se derive en mayor medida a los alumnos o alumnas a un PCPI en vez de a un PDC, y el peso que en ello puedan tener las preferencias del alumnado y de su familia. Lleva a cabo la misma valoración comparada cuando el alumno o alumna es mayor de 16 años.*

Para resolver la actividad consulta:

- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011): La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol II. Barcelona: Graó.
2. *Analiza los papeles asignados en el plan de orientación profesional de un centro al orientador, a otros miembros del Departamento de Orientación, a los tutores, al profesorado y al equipo directivo. Para ello puedes consultar el POAP de un centro de su localidad, o enlaces disponibles en Internet.*
 3. *Analiza y valora la elaboración del consejo orientador en un IES. Entrevista al orientador u orientadora de un instituto de educación secundaria y pregúntale cómo elaboran el consejo orientador: qué proceso siguen, quién participa en su elaboración, qué información se recoge para elaborarlo, con qué técnicas o instrumentos de recogida de información, y cuál es la participación del alumnado y de su familia en el proceso. Solicita el «modelo de documento» que emplea el centro para reflejarlo. Posteriormente valora ese proceso de acuerdo con la información y criterios manejados sobre el consejo orientador en este capítulo. Si es posible, comenta con el orientador las dudas que te hayan surgido al realizar la actividad 1.*
-

FUENTES Y RECURSOS

A continuación se ofrece una selección de fuentes y recursos en las que el lector podrá encontrar programas y materiales de orientación académica y profesional, así como conocer algunas redes de información y comunicación sobre la materia.

Información y recursos sobre orientación académica y profesional

Libros y revistas

ALONSO, M. (2010): Prueba de evaluación del potencial de inserción laboral y patrones de carrera. *Revista de Educación*, 351, enero-abril 2010, pp. 409-434. Disponible en: <www.revistaeducacion.es/re351/re351_17.pdf>.

Se trata de una prueba estandarizada y validada para utilizar en el ámbito de la orientación laboral y en los distintos momentos de inserción en el empleo. Las escalas que componen dicho instrumento recogen información sobre metas laborales, actitudes, disponibilidad, dificultades y miedos en la búsqueda y consecución de empleo. Más allá de la utilidad de la propia prueba, el interés de esta referencia es la revisión teórica que realiza el autor de las distintas actitudes ante el empleo, cuyas reflexiones nos parecen de interés para afrontar la orientación profesional del alumnado.

ECHEVERRÍA, B. (coord.), ISÚS, S., MARTÍNEZ, P. Y SARASOLA, L. (2008): *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.

Parte de una definición de la orientación profesional como «esclarecimiento de posibilidades personales con sentido, mediante la identificación, elección y/o reconducción de alternativas académicas, profesionales y personales acordes al potencial y proyecto vital de las personas y contrastadas con las ofertadas por el entorno». Trata de responder a la recomendación del Consejo de Europa sobre políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa, ofreciendo información sobre la manera de orientar a otros en la gestión del aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones de la vida en la que se adquieren o se utilizan competencias.

SANZ, J.; GIL, J.M. Y MARZAL, A. (2007): Herramientas informáticas para la orientación y el asesoramiento vocacional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5 (1), pp. 83-102.

En el artículo el orientador u orientadora encontrará criterios útiles para seleccionar y utilizar software adecuado a los objetivos de la orientación académico-profesional del alumnado de educación secundaria.

Sitios web

Comisión Europea (2004). Proyecto ARIADNE.

www.ariadneproject.org

Ofrece una guía para analizar y valorar, de acuerdo con unos criterios contrastados, las herramientas de orientación basadas en Internet. Ofrece también un modelo de formación para orientadores en este tema, con el fin de mejorar la conciencia de manejar adecuadamente

este tipo de herramientas. En el marco de este capítulo, constituye un recurso útil para valorar la adecuación de los programas de orientación académica y profesional.

Ministerio de Educación. Orientación Académica y Profesional en la ESO y bachillerato.

www.ite.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/02orient/op06.htm

Página web del Ministerio de Educación. Define el concepto de *orientación académica y profesional* (LOE). Ofrece un listado de posibles actividades de orientación académica y profesional para trabajar en el aula en la ESO y en bachillerato, e indica en qué materias pueden trabajarse dichos contenidos. Proporciona recursos para realizar el consejo orientador, todos ellos aspectos complementarios al contenido de este capítulo.

Ministerio de Educación.

www.educacion.es/educacion/que-estudiar.html

Se informa de todas las etapas del sistema educativo. Enlace a la Feria del estudiante: AULA: www.educacion.es/aula2010.html

La información de este portal puede ser muy útil para realizar la orientación académica en educación secundaria, sin limitarse a proporcionar información al alumnado y sus familias, práctica en la que se insiste a lo largo de este capítulo.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. Orienta 2.

www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/static/Redirect.do?page=orienta200

Es un sistema de orientación profesional del Servicio Público de Empleo Estatal que contiene información sobre las características del mercado de trabajo, información para construir itinerarios personalizados, actividades de orientación, información sobre sectores profesionales y sobre ocupaciones.

Otros recursos

Europass.

www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/europass.html

Europass es un expediente personal y coordinado de cinco documentos, que los ciudadanos podrán utilizar con carácter voluntario para comunicar y presentar de manera clara y sencilla las aptitudes, las titulaciones y las certificaciones adquiridas a lo largo de la vida en toda Europa (Unión Europea, Área Económica de Libre Comercio, Espacio Económico Europeo y los Países Candidatos), siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo.

Red Euroguidance.

www.euroguidance.net/Spanish/Welcome.htm

Es una red de centros distribuidos por toda Europa que establece puntos de unión entre los sistemas de orientación europeos (recuperado el 22/5/10) que promueve la movilidad, ayudando

a los orientadores o a otras personas a conocer mejor las oportunidades disponibles para los ciudadanos europeos en Europa. Proporciona también una descripción de los sistemas de orientación vigentes en Europa, así como una comunidad virtual (GuideNet) donde los orientadores europeos pueden intercambiar prácticas, ideas y recursos.

Universia. Todo sobre el mundo universitario.

www.pre.universia.es

En este portal, los orientadores y las familias pueden encontrar información útil para trabajar con el alumnado de educación secundaria sobre la posible elección de estudios universitarios, los planes de estudios de los que se dispone y las instituciones en las que cursarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2010): La transición a la vida activa. *Revista de Educación*. Monografía, núm. 351, pp. 15-235.
- ÁLVAREZ, M., y BISQUERRA, R. (2005): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- ÁLVAREZ, M. y otros (2007): *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Madrid: EOS.
- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ REY, E. (2009): La orientación académico-profesional en los escenarios educativos. En: L. Sobrado Fernández y A. Cortés Pascual (coords), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, pp. 203-220. Madrid: Biblioteca Nueva.
- HERNANDO GÓMEZ, A. (2009): Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato. *Comunicar*, núm. 32, pp. 215-221. Disponible en: <www.angelhernando.net/miWebQuest/index.htm>
- ISÚS BARADO, S. (2008): Orientación profesional en el ámbito académico. En B. Echeverría (coord.), *Orientación profesional*, pp. 173-221. Barcelona: UOC.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011): La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y LUNA, M. (2011): El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, núm. 15, vol. III. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ CLARES, M.P. (2008): Orientación profesional para la transición. En B. Echevarría (coord.), *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.
- PARRILLA, A., y otros (2010): El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 211-233.
- PUIG, J.M. y MARTÍN, X. (2004): *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003): *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004): Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), pp. 337-354.
- SANTANA VEGA, L. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009): Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración multiprofesional para resolver problemas educativos desde el enfoque

comunitario. En C. Vélaz de Medrano (ed.), *Educación y protección de menores en riesgo de exclusión o conflicto social: un enfoque comunitario*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

8. ORIENTACIÓN Y TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Justificación y objetivos
- Orientar para la transición: estructuras, estrategias y buenas prácticas
- Particularidades del paso de educación infantil a educación primaria
- El paso de educación primaria a educación secundaria

Mercedes Babío

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Pozuelo. Madrid

La mayoría de los niños pueden enfrentarse a las nuevas situaciones con suficiente madurez, suelen estar preparados y disponen de estrategias suficientes para ir afrontando las nuevas formas de proceder del profesorado. Cuando no es así y las propuestas pedagógicas pierden continuidad o los cambios son muy bruscos, los aprendizajes muy difíciles y las condiciones de enseñanza muy diferentes en relación con las competencias del niño, no se consigue la adaptación en un período razonable y pueden producirse dificultades que pueden y deben mitigarse.

En este capítulo se va a abordar el papel de la orientación en los procesos de transición entre etapas, considerando que son momentos que suponen una especial ruptura en el proceso de formación del alumnado y que implican a toda la comunidad educativa, convencidos de que una reflexión explícita sobre ellos pueden contribuir a eliminar barreras importantes para el aprendizaje, sobre todo de los que se encuentran en situaciones más vulnerables.

Justificación y objetivos

Actualmente, en nuestro sistema educativo, la enseñanza obligatoria se organiza en dos etapas, primaria y secundaria, con un currículo que si bien trata de mantener continuidad y coherencia a lo largo de toda la escolaridad, se diferencia en la organización de los contenidos (áreas y materias), horarios, optatividad, criterios de evaluación y promoción, etc. Además,

en el sistema público, ambas se imparten, en general, en centros distintos: centros de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria con importantes diferencias en su cultura, la orientación pedagógica del profesorado y su tradición de enseñanza. Esto supone para los alumnos de doce o trece años enfrentarse a unos cambios que en ocasiones pueden generar temores e inseguridad, o al menos un gran desconocimiento sobre cómo será la nueva situación. Así queda reflejado en algunos trabajos que recogen las opiniones y expectativas del alumnado de 6.º (Abrantes, 2009; Guinardó, 2007; García y Rico, 2006). Por otra parte, la introducción de nuevos proyectos que no siempre están generalizados (tecnologías, idiomas, etc.), la autonomía de los centros y el desarrollo u oferta de programas educativos desde la comunidad o sector, introducen también diferencias, a veces significativas, en la experiencia educativa del alumnado. En tercer lugar, si bien la etapa de educación infantil no es obligatoria, prácticamente la totalidad de la población de niños y niñas de 3 a 6 años actualmente asiste a la escuela. En este sentido, la incorporación al segundo ciclo de educación infantil, a los 3 años, suele ser de mayor impacto, así como la situación de un alumno o alumna que no haya sido escolarizado y empieza directamente en primaria. La intervención del orientador en educación infantil se aborda especialmente en el capítulo 10 y aquí nos centraremos en los aspectos específicos que se relacionan con el tránsito a primaria. El paso a primaria y/o a secundaria, por tanto, supone una serie de novedades y cambios que hace necesario adoptar medidas que los minimicen y faciliten estas transiciones. La tarea de la orientación sería aportar información sobre aspectos psicopedagógicos y criterios que contribuyan a los siguientes objetivos:

- Dar continuidad al proceso educativo y coherencia al currículo: mantener y desarrollar prácticas educativas iniciadas en la etapa anterior, apoyarse en lo que los alumnos y alumnas han aprendido y evitar «vacíos» o «saltos bruscos».
- Evitar los temores e incertidumbres que suscita el cambio de una etapa educativa a otra, en el alumnado y en sus familias, proporcionando información y orientaciones útiles para la adaptación.
- Generar un clima afectivo de aceptación y participación en el que el alumnado y las familias se sientan acogidos.
- Transmitir información sobre el alumnado a fin de agilizar, prever y mejorar medidas que se ajusten a sus necesidades para organizar y adecuar el plan de atención a la diversidad.

Orientar para la transición: estructuras, estrategias y buenas prácticas

La transición entre etapas se ha enmarcado desde un principio en las funciones de orientación, entendiendo que ésta debe ocuparse de los momentos críticos y situaciones especiales, planificando y desarrollando actividades que eviten los desajustes y ayuden a la acomodación del alumnado al cambio. No obstante, cada vez se pone más claramente de manifiesto que

los procesos de adaptación, como la mayoría de las actuaciones en el ámbito de la orientación, requieren de la implicación de todo el profesorado y que es en los procesos cotidianos de enseñanza y convivencia en los que se pueden establecer barreras para ello.

Para facilitar el acceso del alumnado a la educación primaria y secundaria, las actuaciones de los orientadores se han dirigido sobre todo a proporcionar información sobre la nueva etapa al alumnado y a las familias, así como a diseñar y realizar, en colaboración con los tutores, actividades de acogida. Éstas son prácticas bastante consolidadas y existe una gran variedad de experiencias y programas, de fácil acceso en Internet. De igual manera, desde el inicio, ha tenido un gran protagonismo la orientación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). En los cambios de etapa es prescriptivo para el orientador la revisión de estos alumnos y alumnas: actualizar la evaluación psicopedagógica y, en su caso, el dictamen de escolarización, documento en el que se reflejan las necesidades especiales de acceso y adaptación del currículo, y trasladar la información al nuevo tutor, profesorado de apoyo y orientador. Estos documentos se envían a unidades de la Administración a fin de que puedan planificar y gestionar recursos de personal de apoyo de los centros educativos y a las comisiones de escolarización de zona.¹ Los equipos de orientación de sector asisten a estas comisiones y asesoran en la asignación de plaza escolar al alumnado con NEE. Existe bastante consenso sobre los procedimientos que deben seguirse y se dispone de documentos unificados que facilitan la tarea, si bien en ocasiones está excesivamente burocratizada. Desde una perspectiva más amplia, en la práctica, los orientadores informan al profesorado también sobre alumnos y alumnas que tienen otras condiciones de apoyo o refuerzo y sobre aquellos con los que haya tenido alguna intervención específica. Todo ello supone planificar sesiones de trabajo con el profesorado de los niveles previo y posterior. Cada vez es más frecuente que se enmarque en las sesiones de intercambio de información sobre el grupo de alumnos y alumnas que pasan de etapa, ya formalizadas por normativa. Asimismo, la participación de los orientadores en las estructuras de coordinación pedagógica de los centros, regulada en la legislación, facilita el asesoramiento sobre los aspectos psicopedagógicos y sociales del alumnado y sobre los procesos de adaptación para que éstos se tengan en cuenta y determinen decisiones organizativas y curriculares en los momentos de transición.

Cuando el cambio de etapa conlleva el cambio de centro, es preciso articular y participar en nuevas estructuras de coordinación que impliquen a los centros de primaria y secundaria.

.....
 1. La comisión de escolarización es un órgano de control social en la asignación de plazas escolares. Suelen participar representantes del municipio, del servicio de inspección educativa, directores de centros de primaria, de institutos, de centros concertados y directores de equipos de orientación de sector. Pueden asistir representantes de las asociaciones de padres y de organizaciones sindicales.

La revisión y análisis de la legislación de las comunidades autónomas pone de manifiesto que todas ellas, con mayor o menor grado de concreción y amplitud, han comenzado a desarrollar normativa que contribuya a establecer redes de colaboración estables y su generalización, en buena medida haciéndose eco de la preocupación y de las iniciativas desarrolladas espontáneamente en la práctica por los centros y los servicios de orientación. En la mayoría de ellas se diseñan planes anuales, de ámbito territorial, articulando relaciones entre los centros que garanticen y apoyen la transición entre etapas, especialmente el paso a la ESO. Suelen hacer explícitos los objetivos, las actividades, la temporalización, los responsables o las estructuras organizativas que están implicadas, la prioridad de la actividad (recomendable/obligatoria) y la evaluación. Desde una perspectiva sociocomunitaria se están desarrollando experiencias que aglutinan diversas unidades bajo un proyecto educativo común y que facilitan la colaboración e intercambio entre centros: proyecto educativo de ciudad, comunidades de aprendizaje o redes educativas de sector (véase el capítulo 9, «Orientación y trabajo intersectorial», de Bassedas, en este volumen).

Este panorama pone de manifiesto que la intervención del orientador no se realiza en solitario sino que queda contextualizada en estructuras de coordinación que implican a otros agentes educativos y tiene matices importantes en función de la etapa. Más allá de las diferencias, es común reconocer la importancia de desarrollar determinadas estrategias generales como, por ejemplo, planificar de forma específica el tránsito de etapa, participar en estructuras de coordinación, más o menos estables, que incluyan a orientadores, profesorado y equipos de apoyo implicados en ambas etapas y, en el caso del tránsito a la educación secundaria, a equipos directivos, conocer los recursos del sector, mostrar los beneficios de lo que se propone para el profesorado, el alumnado y las familias, fomentar el intercambio de experiencias y el conocimiento recíproco. En el asesoramiento para la coordinación del currículo suele resultar más conveniente comenzar por comunicar y establecer pautas comunes en relación con aspectos más próximos a la experiencia del alumnado: metodología didáctica y contenidos procedimentales y actitudinales más que conceptuales (Antúnez y otros, 2007).

Particularidades del paso de educación infantil a educación primaria

La etapa de educación infantil ha adquirido una cultura propia y posee una sólida implantación en el sistema educativo, pero no está exenta de ciertos retos y riesgos que es importante considerar. Factores de distinta índole (políticas educativas, estar incluida en el mismo centro educativo, formación del profesorado, entre otros) influyen en que a menudo pueda ser la etapa de educación infantil la que se impregne de los planteamientos y la cultura de educación primaria (Zabalza, 1996). Desde nuestro punto de vista, esto sería un error. Antes bien, para hacer progresiva la transición, consideramos que en 1.º de primaria es conveniente adoptar buena parte de las condiciones de la educación infantil para adaptarse mejor

a los distintos ritmos de desarrollo de los niños (algunos de ellos pueden tener todavía cinco años en el primer trimestre), adoptar medidas que minimicen los efectos de las nuevas propuestas y acordar la continuidad entre contenidos de enseñanza que se imparten en ambas etapas. Esta perspectiva debería guiar las propuestas de los orientadores sobre medidas organizativas y curriculares de centro y aula. A continuación, sin ánimo de ser exhaustivos, se aportan una serie de sugerencias sobre aspectos en los que el orientador puede asesorar a los centros.

Asesoramiento sobre medidas organizativas y curriculares de centro y aula

En el paso a educación primaria se suelen reorganizar los grupos de educación infantil. Si esto es así, se trataría de que el orientador aportara criterios que permitan mantener la diversidad en los nuevos grupos y cuidar especialmente la asignación de aquellos alumnos con más dificultades de relación. Es interesante asesorar sobre las necesidades de los niños en los espacios colectivos, como el patio y el comedor. Informar sobre las necesidades de ayuda, de seguridad y de juego en los recreos, apropiadas para su momento evolutivo, puede facilitar que se adecuen y reserven espacios para los más pequeños. Es importante considerar que los niños a esta edad pueden no ser lo suficientemente autónomos en los desplazamientos por el centro, por lo que resulta recomendable el acompañamiento y la señalización de los espacios con claves visuales.

Los niños de estas edades todavía establecen relaciones con los adultos prioritariamente a través de muestras de afecto, de escucha, de atención y de satisfacción de sus necesidades más inmediatas. Ello les ayuda a estar seguros y a que el profesor sea una figura de referencia. Es importante tenerlo en cuenta para asesorar sobre cómo poner límites, qué hacer cuando no se cumplen las normas y cómo corregir los errores. Los alumnos están acostumbrados a que el aula sea también un espacio lúdico. Si bien en educación primaria desaparecen los rincones de actividades-materiales, puede sugerirse la conveniencia de adaptar una zona con alfombra, con biblioteca y materiales didácticos a la que el alumnado accede en tiempos libres o en actividades guiadas por el profesor. A fin de que el ambiente sea motivador y estimulante, se puede mantener la exposición de los trabajos de los alumnos y alumnas y que el aula se vaya «decorando» con producciones propias, individuales y de grupo. La espontaneidad de los niños y niñas en la relación social y la necesidad de intercambio con los iguales apoya sugerencias como la de mantener la distribución de las mesas en grupos, de forma que se facilite la interacción y la posibilidad de compartir el material. La asamblea de clase es emblemática en educación infantil. Los niños y niñas están habituados a ella y cumple diversas funciones que también son necesarias en educación primaria, por lo que se puede mantener para establecer normas de convivencia y de funcionamiento, comunicar experiencias personales y para observar comportamientos espontáneos de los niños y niñas en gran grupo.

En cuanto a la metodología o las prácticas educativas en el aula, los cambios más significativos pueden producirse en las actividades, en la participación del alumnado y en los horarios de clase. En educación primaria se incrementan las tareas de lápiz y papel y el trabajo individual del alumnado, por lo que se debe asesorar al profesorado sobre la conveniencia de planificar y desarrollar también actividades de exploración, manipulación, observación y de grupo y, en general, sobre la necesidad de programar actividades que puedan incluir a alumnos y alumnas de diversas competencias. En este sentido, pueden hacerse propuestas sobre cómo incentivar su participación en las explicaciones de las tareas y cómo incorporar sus intereses y conocimientos previos. El tiempo libre en el aula disminuye, pero no por ello los niños y niñas dejan de necesitarlo, por lo que es importante que no desaparezca del todo y sugerir pautas para que se tenga en cuenta, por ejemplo, que el alumnado elija actividades al terminar las tareas dirigidas. Aunque se planifique un horario formal por áreas, en la medida en que es el tutor quien las imparte, puede utilizarse de forma flexible, adecuándose al ritmo de trabajo y aprendizaje de los niños. En cuanto a los recursos didácticos, a pesar de que en educación infantil es cada vez más habitual el uso de fichas, en 1.º de educación primaria se diferencian áreas de conocimiento y se incorporan más libros que se suelen llevar y traer desde el domicilio. Para atenuar este cambio, si no se utiliza biblioteca de aula, que resulta especialmente interesante, es importante asesorar para que se escojan editoriales que globalicen los contenidos, y que éstos sean progresivos y secuenciados por trimestres. El transporte diario del material escolar suele resultar una demanda excesiva para el grado de autonomía de muchos niños en estas edades. Este puede ser un criterio para orientar rutinas de trabajo más espaciadas (semanalmente o de forma ocasional) y condiciones para que se puedan dejar en clase, en casilleros, manteniendo en parte la situación de la etapa anterior. Todo ello implica tomar decisiones sobre los deberes para casa. Como se ha comentado anteriormente, los niños y niñas siguen necesitando tiempo de juego y se debe cuidar no alargar la jornada escolar con tareas iguales a las que han hecho buena parte de las horas de colegio. El orientador puede recomendar otras actividades diferentes para fomentar los mismos aprendizajes de contenidos y hábitos.

Respecto a los contenidos de enseñanza, en el comienzo de educación primaria podemos encontrar una amplia diversidad de alumnado en cuanto a su competencia lingüística y de comunicación. Aunque se prioricen los contenidos de lectura, escritura y cálculo, hay que considerar la importancia de continuar el desarrollo de la expresión oral y corporal incorporando el tipo de actividades de la etapa anterior que contribuyen a ello. Asimismo, es interesante colaborar en que se adopten algunos acuerdos sobre los sistemas de enseñanza de la lectura y escritura, ya que estos procesos suelen haberse iniciado en educación infantil.

Por último, en la evaluación de los aprendizajes, las notas trimestrales pasan a tener mayor presencia y significado para el niño o niña y su familia. Asesorar sobre criterios para que no resulte un motivo de angustia y que sea de utilidad para valorar los progresos permitiría

evitar que la evaluación se desarrollara con procedimientos específicos y que se mantuviera el énfasis en estrategias de observación del trabajo y las producciones del alumnado. La actitud hacia los errores, la ayuda y la adaptación de las actividades a sus posibilidades minimizarían el efecto de cambios bruscos en la evaluación de los aprendizajes.

El orientador asesora sobre aspectos como los que se han comentado y otros que, fruto del análisis, observación e intercambio de experiencias, se consideren relevantes para la transición en cada caso, participando en los órganos de coordinación pedagógica del centro y estructuras de atención a la diversidad. Fundamentalmente, en el caso que nos ocupa, en el equipo educativo de 1.º de educación primaria.

Asesoramiento acerca de medidas dirigidas a informar y acompañar al alumnado y a las familias

Con los alumnos estas medidas tienen un carácter eminentemente experiencial. El orientador colabora con los tutores en detectar las representaciones de los niños, darles información y organizar visitas con ellos a las aulas de educación primaria, para que se familiaricen con el ambiente. De igual manera, es conveniente visitar las aulas de los especialistas: música, gimnasio, biblioteca, aula de informática, etc., con los respectivos profesores. Según la situación de los centros, esto se lleva a cabo a final y/o a principio de curso.

Respecto a la relación con las familias, mientras que en educación infantil la posibilidad de encuentro con los educadores y educadoras es diaria en las entradas y en las salidas de los niños, en educación primaria se vuelve más formal, y se ajusta a la petición de citas en un día determinado y a las reuniones colectivas. Los centros pueden adoptar medidas para que el contacto se adecue a su experiencia previa, especialmente en el primer trimestre, y diversificar los medios de comunicación: horas para atención telefónica, correo electrónico y agendas de ida y vuelta.

Los tutores, junto con el orientador, organizan reuniones colectivas con las familias en las que se informa sobre los cambios que se suelen dar en el desarrollo cognitivo y social de los niños, sus intereses y necesidades, las características de la nueva etapa y los requisitos que plantea, las medidas que adopta el centro para facilitar la adaptación y orientaciones para que colaboren en ella. Es muy importante otorgar prioridad, al final y principio de cada curso, a las entrevistas individuales de los alumnos y alumnas con NEE y otras condiciones de riesgo o vulnerabilidad. El orientador, con el tutor y los apoyos implicados, planifica y mantiene reuniones con cada una de ellas. Una cuestión especialmente significativa que se puede plantear en 3.º de educación infantil es la conveniencia o no de solicitar prórroga y demorar un año la incorporación a educación primaria, siendo imprescindible el acuerdo de los padres y tutores para tomar la decisión. Ésta es una medida excepcional de atención a la diversidad que se debe considerar cuidadosamente a partir de la evaluación psicopedagógica del niño niña,

de su nivel de competencia y de su adaptación escolar, justificando que con ella el alumno o alumna logrará unas mejores condiciones personales para acceder a educación primaria. La finalidad de las primeras entrevistas al comienzo de la nueva etapa es comunicar las adaptaciones que se han previsto en el programa educativo, la organización de las sesiones de apoyo, los materiales didácticos (libros o cuadernos) y los objetivos. Se toman en cuenta las aportaciones de la familia y se adoptan acuerdos.

Intercambio de información sobre el alumnado y de forma específica sobre alumnado con necesidades educativas especiales

El orientador participa en las sesiones de coordinación que realizan los tutores de 3.º de educación infantil, el profesorado de 1.º de educación primaria (tutores y especialistas) y el equipo de apoyo para transmitir de antemano las características del grupo, así como las orientaciones y medidas que se adoptaban para dar respuesta a necesidades más individuales. Esta información es especialmente relevante para la organización de los grupos, para que todos los profesores que dan clase en 1.º compartan la misma información y para diseñar las modalidades de apoyo del alumnado con NEE.

La entrega de informes de evaluación psicopedagógica y del documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC)² es personalizada para cada alumno o alumnas con NEE. Conlleva reuniones específicas con cada tutor, especialistas y profesores de apoyo implicados, en las que se profundiza sobre cada niño o niña y se adoptan las decisiones más individuales. En el caso de alumnado nuevo en el centro, también participa el equipo de atención temprana del sector, en caso de que exista este recurso especializado. Durante el primer trimestre, el orientador debe dar prioridad al seguimiento de estos alumnos o alumnas.

En tercer lugar, al finalizar el curso, los orientadores, junto con el equipo de apoyo y la jefatura de estudios, a partir del seguimiento del alumnado con NEE y las nuevas escolarizaciones, hacen una previsión para el próximo año escolar de los recursos necesarios para que, en su caso, la dirección del centro tramite su solicitud. También es preciso anticipar los cambios en la plantilla del profesorado (nuevos tutores de 1.º y apoyos) para asegurar la acogida de éstos cuando se incorporan y que reciben la información sobre el alumnado.

En resumen, podemos concluir que el asesoramiento para la transición a educación primaria, como la mayoría de las intervenciones del orientador, se articula en las estructuras

.....
2. DIAC. Con éste o con otro nombre, según las diversas comunidades autónomas, se alude al documento que define la concreción curricular para un alumno o alumna determinado.

de coordinación pedagógica de los centros y es necesario que quede reflejado en sus planes de actuación y en el proyecto educativo y curricular. En muchos casos, para darle énfasis se recoge en un epígrafe especial como «plan para facilitar el inicio de la educación primaria».

El paso de educación primaria a educación secundaria

Existen dos riesgos semejantes al que se ha comentado en el apartado anterior. Por un lado, que sea la educación secundaria la que plantee exigencias a la educación primaria y, bien porque sea real o porque esté en las representaciones de los profesores, se desarrolle una propuesta en 6.º que resulte muy difícil para el alumnado. El segundo riesgo es que las prácticas educativas de 1.º de educación secundaria se impregnen de la cultura general de los institutos, de un rol del profesorado propio de los cursos posteriores y que no se tengan en cuenta las experiencias previas del alumnado. A los naturales problemas que se derivan de su proceso evolutivo, la adolescencia, se añaden los derivados de un proceso formativo que cambia bruscamente de planteamientos y de prácticas. La intervención del orientador ha de estar presente en ambos cursos: los orientadores colaboran con los tutores de 6.º de primaria anticipando al alumnado y a sus familias algunos de los cambios más significativos que pueden encontrar y con el instituto, para que se adopten medidas específicas en 1.º de educación secundaria obligatoria (ESO) que tengan en cuenta las prácticas de educación primaria y las características, intereses y necesidades del alumnado.

En cualquier caso, resulta imprescindible que los centros planifiquen una serie de acciones para coordinar el currículo de ambas etapas. Éstas consisten básicamente en revisar para cada una de las áreas los contenidos, la metodología y la evaluación. Hasta el momento, no es habitual que los orientadores participen en estos procesos. Se suelen llevar a cabo sesiones de trabajo entre jefatura de estudio de los centros de educación primaria e institutos, tutores de 6.º y profesores de los departamentos didácticos, pero existen experiencias muy diversas. En estos encuentros también se intercambia información sobre programas específicos a los que pueda ser aconsejable dar continuidad, como planes de convivencia o programas de mediación entre iguales, el tratamiento de los temas más transversales del currículo (educación para la salud, educación vial, entre otros, programas específicos de lengua extranjera, de informática y medios audiovisuales o de actividades extraescolares. El papel del orientador, en este ámbito, adquiere relevancia al informar sobre programas que se desarrollan en el sector o municipio y que articulan actuaciones en educación primaria y secundaria, así como las medidas específicas para facilitar la participación del alumnado con NEE. Algunas comunidades autónomas publican en su web documentos muy funcionales para facilitar aproximaciones entre el currículo de las dos etapas (véase el apartado «Fuentes y recursos»).

Orientación al alumnado y a las familias al final de la etapa de educación primaria

Un primer tema esencial es el de la promoción escolar del alumnado. Ésta es una cuestión que, si bien está presente en todos los cursos, en 6.º adquiere una preocupación especial para el profesorado. El tutor, en coordinación con el equipo educativo y oída la familia, es quien propone el paso de etapa, basándose fundamentalmente a la evaluación de los niveles de competencia curricular. No obstante, es frecuente considerar también otros aspectos relativos a las relaciones sociales del alumno o alumna, sentido de pertenencia al grupo o incidencia de la posible repetición en su autoestima y motivación, es decir, elementos de carácter psicopedagógico que hacen que se solicite la opinión del orientador en determinados casos. En este sentido, los orientadores colaboran en el análisis de la situación en particular, a través de la evaluación psicopedagógica y de entrevistas con el alumnado y con sus familias. Se valoran conjuntamente las ventajas y los riesgos de la permanencia en educación primaria y de la promoción, en aras a elegir las condiciones más favorables que garanticen un mayor éxito en la transición de etapa y prestando especial atención a que si la repetición consiste en «más de lo mismo», hay que plantear seriamente su utilidad.

En segundo lugar, para afrontar los temores e inseguridades respecto al cambio de centro y de etapa, resulta muy interesante que el orientador colabore con el profesorado en recoger información sobre las representaciones de los alumnos y alumnas de 6.º, mediante cuestionarios o dinámicas de grupo, acerca de aspectos como los siguientes: qué saben de la ESO, qué temen, qué les ilusiona, cuáles son sus expectativas, cómo creen que funciona el instituto, qué piensan que tienen que hacer ellos, etc. Es un punto de partida sumamente útil para enfocar la información que se les debe proporcionar y para identificar a aquellos alumnos o alumnas que necesitan una orientación especial o individualizada. Las charlas a los grupos de 6.º, las jornadas de puertas abiertas o las visitas organizadas al instituto, para acercarse y conocer los nuevos espacios son algunas de las actividades generales en las que los orientadores participan y asesoran.

En esta misma línea, antes de finalizar el curso, es aconsejable que el orientador y los tutores organicen reuniones colectivas con las familias en las que se comuniquen los cambios que se suelen dar en el desarrollo evolutivo de las chicas y chicos, las características de la nueva etapa, los requisitos que plantea y ciertas orientaciones para que colaboren en la adaptación. En este sentido, y teniendo en cuenta la libre elección de centro, es preciso que los orientadores conozcan la oferta educativa de la zona, ya que permite informar acerca de los aspectos más significativos de los proyectos educativos de los centros, las medidas que adoptan para facilitar la transición y orientar a los padres sobre aquellos que pueden reunir unas condiciones más adecuadas para dar respuesta a las necesidades del hijo o hija. Cada vez está más generalizado que los institutos organicen jornadas de puertas abiertas también para las familias, a fin de favorecer el conocimiento mutuo y la toma de decisiones.

Se atiende de forma individual a las familias de niños con NEE y de aquellos alumnos o alumnas que hayan tenido dificultades para alcanzar los objetivos de enseñanza de la etapa, por distintas razones (incorporación tardía al sistema educativo, idioma, problemas de aprendizaje, entre otras). En el primero de los casos, tiene una especial importancia porque es frecuente que al final de la educación primaria se plantee, probablemente en más ocasiones de las que sería deseable, el cambio de modalidad educativa y la posible escolarización en un centro de educación especial. En el segundo, porque se valora la pertinencia o no de realizar un dictamen que asegure determinados apoyos educativos en el instituto. En ambos casos, supone para los padres enfrentarse de nuevo a las dificultades del hijo y un posible descenso en sus expectativas que es preciso abordar, asegurando que se adoptan las medidas necesarias para dar continuidad a su proceso educativo.

Medidas para transmitir información sobre el alumnado y de forma específica sobre alumnado con necesidades educativas especiales

En general, debe prepararse el traspaso de la información sobre el alumnado de educación primaria realizando reuniones conjuntas entre tutores de ambas etapas y orientadores. Para ello es conveniente acordar un modelo de informe unificado y que recoja dimensiones como intereses, expectativas, motivaciones, el refuerzo extraescolar de los aprendizajes escolares, etc. (ver el monográfico del número 238 de la revista *Guix*, y las páginas web en el apartado «Fuentes y recursos»). El intercambio de informes de los alumnos (psicopedagógicos, académicos, muestras de su trabajo, etc.) con anterioridad al comienzo del curso debe posibilitar la detección de los alumnos y alumnas con mayor riesgo y dificultades, pero no predisponer sobre su capacidad y posibilidades futuras. Respecto al alumnado con NEE, se planifican encuentros entre orientadores de ambas etapas en los que se entregan los informes de evaluación psicopedagógica y el DIAC. Suele ser conveniente que estén presentes los tutores y profesores de apoyo de educación secundaria. Se puede utilizar el marco de las sesiones de información sobre todo el grupo, pero a veces requieren sesiones específicas de trabajo. Es muy importante en la comunicación sobre el alumnado mantener el equilibrio entre las competencias y las dificultades, así como altas expectativas sobre sus posibilidades de integración si se reúnen las condiciones adecuadas. Esto supone dar relevancia y hacer hincapié en las medidas educativas adoptadas en el centro de educación primaria: sesiones y modalidad de apoyo, recursos didácticos, programas específicos, etc. De igual manera, es preciso comunicar la implicación y el apoyo de la familia y la intervención de otros servicios en el proceso educativo del alumnado.

Asesoramiento sobre medidas curriculares y organizativas de centro y aula para 1.º de ESO

La intervención del orientador en los institutos posee también una dimensión de asesoramiento de carácter global e institucional. Sus aportaciones deben incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la acción tutorial y en la relación del profesorado con

las familias y otros contextos, y así contribuir a facilitar la transición de etapa. Ello supone trabajar de forma prioritaria con los tutores y equipos educativos de 1.º de ESO y dejar constancia de los criterios que deben considerarse en los documentos del centro.

En relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje

El alumnado identifica rápidamente si se encuentra en el grupo de los «buenos o de los malos estudiantes» y ello determina la imagen y las expectativas que tienen de sí mismos. Los orientadores pueden aportar criterios que ayuden a mantener la diversidad y, por ejemplo, que no se organicen sólo por la elección de optativas, que al final puede suponer que los grupos se clasifiquen por nivel de capacidad o de competencia. Los alumnos y alumnas valoran positivamente al profesor por sus conocimientos sobre la disciplina, pero sobre todo por su forma de enseñar, que les ayude a ver su funcionalidad y relación con su entorno más próximo, porque perciba interés por ayudarlo a mejorar y porque conceda importancia a sus trabajos y opiniones. Esta percepción es un factor de fuerte motivación para el alumnado. El orientador puede asesorar sobre cómo relacionarse con los chicos y chicas, sobre habilidades para comunicarse con los adolescentes y formas de motivarles y conectar con sus intereses.

Los alumnos y alumnas están acostumbrados a una enseñanza muy guiada y heterorregulada. Si bien tienen experiencia en elaborar trabajos de indagación individuales y en grupo, ha sido con mucha ayuda de la que todavía no pueden prescindir. Se ha iniciado la enseñanza de técnicas y estrategias de aprendizaje (subrayado, esquemas, resúmenes, extraer y organizar la información, etc.), pero suele haber una gran diversidad de competencias. En este sentido, es conveniente colaborar en la evaluación inicial que hace habitualmente cada profesor en su área, de forma que aporte información sobre el nivel de destreza del alumnado en estos aspectos. De forma general, las orientaciones claras sobre el material escolar y la presentación de los trabajos, tratando de aunar fórmulas comunes para las distintas asignaturas, la coordinación de lo que manda cada profesor, cuántos deberes, cuándo se tienen que entregar, corregir y revisar las actividades y la ayuda para planificarse en el estudio, son algunas de las cuestiones sobre las que el orientador puede hacer propuestas. Estas orientaciones se enmarcan en el apoyo a los tutores en su función de coordinadores del equipo educativo. Al alumnado no le resulta fácil organizarse el tiempo de estudio y de ocio. En esta faceta cumple un papel importante la familia, que también puede presuponer una mayor autonomía en los hijos. A estos efectos, suele ser conveniente incentivar la ayuda y supervisión de los padres adoptando medidas como, por ejemplo, informar por escrito del calendario de evaluaciones, el peso de los trabajos diarios, tipo de pruebas, cantidad de contenidos incluidos en un examen, importancia de las preguntas orales de clase y llevar los exámenes a casa. Todo ello suele ayudarles a participar en el seguimiento y ayuda al estudio.

En relación con la acción tutorial

Cabe destacar las intervenciones del orientador en el ámbito de la convivencia y en la relación con las familias. La convivencia debe ser asumida, asimismo, como un ámbito curricular, es decir, debe ser objeto de reflexión y de intervención profesional, así como de responsabilidad de los equipos docentes, no de cada profesor individual. Es necesario apoyar a los tutores en el trabajo con el alumnado sobre las normas de convivencia, identificar comportamientos molestos, en clase y en el centro, y establecer normas y sus consecuencias referidas tanto al alumnado como a los profesores. Desde los departamentos de orientación se pueden implementar procedimientos alternativos de resolución de conflictos, basados en sistemas de ayuda entre iguales, estrategias de mediación, etc., que se incorporen en el plan de convivencia del instituto. Los alumnos de educación secundaria, adolescentes, estiman en gran medida el trato y la amistad que encuentran en el centro, a veces por encima del hecho de aprender. Un alto porcentaje justifica su asistencia al instituto por ser un lugar donde encontrarse con sus amigos, de aquí la importancia de facilitar los intercambios sociales a la llegada al nuevo centro, de crear espacios para la relación y de estar especialmente atentos a la existencia de alumnado aislado (San Fabián, 2003).

Asimismo, un bajo nivel de comunicación entre profesores y familias es una barrera que dificulta la transición y la continuidad entre etapas. Los profesores necesitan conocer las ideas y los hábitos de los padres sobre la disciplina y la convivencia, los aprendizajes, las normas y sistemas de relación con sus hijos para que su tarea sea más eficaz. En esta tarea el orientador colabora con el profesorado aportando estrategias e instrumentos de recogida y análisis de esta información. Especial relevancia posee la colaboración del orientador en el diseño de un plan de acogida a principio de curso en el instituto, dirigido a ayudar a la inclusión de todo el alumnado y de sus familias, a la eliminación de barreras para su participación y a favorecer su sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar. Este plan no debe reducirse a la realización de unas jornadas, sino que tiene un carácter permanente y global, es decir, debe ponerse en práctica cada vez que llegan al centro nuevos miembros, sean alumnos o alumnas y sus familias o profesores, aunque las actividades se intensifiquen a principios de curso con los que proceden de los centros de educación primaria (véase, por ejemplo, el monográfico del número 63 de la revista *Aula de Innovación Educativa*).

En definitiva, desde el asesoramiento psicopedagógico se debe contribuir a facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias entre el profesorado para adoptar medidas que, siendo propias de una enseñanza de calidad, además faciliten la transición de etapa a una mayor diversidad de alumnos y alumnas.

ACTIVIDADES

Las cuestiones que se plantean a continuación se pueden responder a partir de la información proporcionada en este capítulo, si bien puede resultar enriquecedor tener en cuenta los planteamientos de otros libros de esta colección. Especialmente nos referimos a:

- GALÁN, M. y ECHEITA, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.

Actividad 1

Un centro de educación infantil y primaria escolariza a un alto porcentaje de población inmigrante de América Latina y Marruecos. El orientador del equipo de sector, que interviene por primera vez en el colegio, antes del período ordinario de solicitud de plaza, pregunta al jefe de estudios por las medidas que se adoptan para la transición del grupo de 6.º al instituto. Los alumnos y alumnas se adscriben a dos institutos del municipio. Ambos convocan una reunión informativa y en uno de ellos, además, organizan alguna actividad de acogida preparada por los chicos y chicas de 1.º de ESO, que este año consiste en enseñarles una práctica de laboratorio. Después se ofrece un desayuno en el patio. Asimismo, en ambos casos se realiza una jornada de puertas abiertas para las familias. El centro de educación primaria únicamente envía el informe escolar individual de final de etapa, una vez que lo solicita el instituto tras haberse matriculado los alumnos y alumnas. Además, se prevé una reunión entre ambos orientadores para entregar los informes de evaluación psicopedagógica. En este curso, sólo hay dos alumnos con NEE, aunque, de los 26, hay cinco que asisten a apoyo de compensación educativa y siete a refuerzo. De acuerdo con esta situación:

- *¿Qué otras actividades podría proponer el orientador para facilitar el tránsito de etapa a los alumnos de 6.º? ¿Quiénes serían los responsables de realizar cada una de las actividades que propones? Responde refiriéndote a las actividades dirigidas a alumnado y sus familias y al profesorado del centro.*
 - *¿Debería el orientador trasladar también información de otros alumnos y alumnas que han recibido algún tipo de apoyo?*
 - *¿En qué documentos deberían recogerse la planificación de dichas actividades?*
-

Actividad 2

El equipo de sector revisa la previsión de alumnos con NEE que están en 6.º, conociendo que hay dos alumnos con trastorno del espectro autista, escolarizados en dos centros del mismo municipio. En febrero, antes de hacer la reserva de plaza, las dos orientadoras planifican realizar el proceso de transición y acogida: deciden concertar y acompañar a ambas familias al instituto, en una reunión conjunta con orientadora y profesora de apoyo, se les enseña el instituto y se responde a todas las cuestiones que los padres van planteando. El instituto, al que asistirán la mayoría de sus compañeros, considera que no tiene experiencia suficiente ni recursos que garanticen una respuesta adecuada a las necesidades especiales de integración social de los alumnos. No obstante, a los padres les parece el centro más adecuado y se acuerda que las orientadoras justifiquen a la Administración la solicitud de un integrador social para el próximo curso. De acuerdo con ello:

- *¿Qué otras intervenciones de carácter colectivo e individual deberían planificar y realizar las orientadoras del equipo y del instituto de educación secundaria? Reflexiona sobre las que irían dirigidas a los otros alumnos, a las familias y al profesorado del instituto.*
 - *¿Qué información deben intercambiar para facilitar la continuidad en el proceso de aprendizaje de estos alumnos? ¿Y para facilitar su adaptación al nuevo contexto?*
 - *¿Cómo se puede preparar al alumno en el centro de primaria para facilitar este proceso de transición? Sería interesante que pudieras consultar las sugerencias de la web de Autismo Andalucía recogida en el apartado «Fuentes y recursos»: el conocimiento previo del nuevo contexto físico y personal, sus hábitos y estrategias de trabajo, el aumento paulatino de autonomía y las formas de retirar las ayudas cuando dejen de ser necesarias, etc.*
-

Actividad 3

Una alumna con dictamen de NEE asociado a síndrome de Down va a pasar a 1.º de primaria. Tiene siete años, ya que fue escolarizada un año después (prórroga en el primer ciclo de educación infantil), y lleva tres cursos con su grupo. Ella y su familia están muy adaptadas en el centro, aunque todavía tiene muchas dificultades en el uso del lenguaje oral y apenas ha iniciado el aprendizaje de la lectoescritura. La profesora les informa de que todo el grupo ya sabe leer y que, además, el próximo curso se implanta un programa de bilingüismo en inglés y teme que esto suponga problemas para la alumna. La familia teme el cambio y empieza a plantearse la modalidad de educación especial, aunque al tener la entrevista para el cambio de etapa la orientadora les informa sobre las medidas que el centro puede adoptar para adecuarse a sus necesidades y mantener su escolaridad en el centro. Los padres deciden que pase a educación primaria:

- *¿Qué medidas se adoptarán para dar continuidad al proceso formativo de la alumna?*
 - *¿Con quién tiene que trabajar estos temas la orientadora?*
 - *¿En qué documentos se plasmarían las decisiones?*
 - *¿Qué pasos y procedimientos se han de seguir a final y principio de curso?*
-

FUENTES Y RECURSOS

Revistas

RUIZ, E. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, vol. 23 (1), núm. 88, pp. 2-14. Disponible en: <www.downcantabria.com/revistapdf/88/2-14.pdf>.

Es un artículo muy interesante que ofrece orientaciones y medidas muy concretas, válidas para todo el alumnado y las adaptaciones para los alumnos con síndrome de Down en todo el recorrido educativo: primera escolarización en escuela Infantil, el paso a Primaria, Secundaria y momentos posteriores.

Sitios web

Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

www.xtec.es/serveis/eap/e3900132/coordinacio/coordinacio.htm

El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya tiene una página de apoyo a la coordinación primaria-secundaria, en la que se recogen diversos materiales para la coordinación de los procedimientos y la evaluación de distintas áreas, actividades de orientación para 6.º y 1.º, jornadas de acogida y modelos de informe de alumnos.

Programa de Transición Primaria-Secundaria. Grupo de profesionales de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía del Convenio DGA-AAPS (2005).

www.ryc.educa.aragon.es/PROA/file/Materiales_DOC/Serie_205.pdf

Incluye una serie de documentos que abordan de forma completa y pormenorizada todo el proceso de transición: plan global, información a las familias, jornadas de encuentro, modelos de informe de grupo e individual y matrices para la coordinación del currículo de cada una de las áreas.

Guía para alumnos con Trastornos del Espectro Autista. Transición de Educación Primaria a Secundaria.

www.autismoandalucia.org

Traducido por Rosa Álvarez (Autismo Andalucía). Se trata de un documento breve y muy funcional dirigido a profesores y familias para ayudar a anticipar los cambios y preparar la transición de etapa. Ofrece orientaciones sobre seguir horarios, recreos, comedor y relaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997). De Primaria a Secundaria: plan de acogida. Monográfico *Aula de Innovación Educativa*, 63.
- (1999). Transiciones educativas. Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*, 282.
- (1997). Monográfico *Guix*, 238.
- ABRANTES, P. (2009): *La transición entre Etapas de enseñanza en Portugal y España*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultado (1/05/2010) en: <www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1310-F.pdf>.
- ANTÚNEZ, S., y otros (2007): *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- GALÁN, M. y ECHEITA, G. (2011). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- GUINARDÓ, H. (2007). ¿Y después de sexto, qué? La voz de los protagonistas. En S. Antúnez y otros, *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*, núm. 15, vol. II. Barcelona: Graó.
- RICO, T. y GARCÍA, L. (2006). *Sobre las transiciones escolares, un trabajo con el grupo operativo en un contexto educativo*. Disponible en: <www.area3.org.es/Unploads/transiciones-TRico.doc>.
- SAN FABIÁN, J.L. (2003). Coordinación entre Primaria y Secundaria. ¡Ojo al escalón! Jornada sobre el transit de l'alumnat entre etapes educatives de l'escola a l'institut. Palma de Mallorca. Disponible en: <http://weib.caib.es/documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf>.
- ZABALZA, M.A. (1996): Retos que debe afrontar la Educación Infantil en los próximos años. En: *Calidad en la Educación Infantil*, pp. 13-31. Madrid: Narcea.

9. ORIENTACIÓN Y TRABAJO INTERSECTORIAL

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Rompiendo barreras
- Distintos profesionales alrededor de los mismos alumnos
- Conocimiento-coordinación-colaboración
- El trabajo en red como recurso preventivo y organizador
- Ámbitos prioritarios de trabajo intersectorial
- Estrategias de intervención y actitudes favorables

Eulàlia Bassedas

Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Nou Barris. Barcelona

Antonio es un alumno de tres años que ha iniciado este curso la escuela. En la observación de la clase de tres años que la orientadora realiza para detectar precozmente a alumnos con dificultades, la tutora ya le comenta que este alumno le preocupa especialmente debido a su retraso en el lenguaje, la dificultad de atender a las normas y actividades de la clase y también por sus dificultades para establecer una relación tranquila, sin agresiones, con sus compañeros de clase. Se cita a la familia y la actitud de los tíos, que tienen en acogida familiar a Antonio desde su primer aniversario, es la de negar las dificultades que se exponen remitiendo todas sus actuaciones a que «es pequeño, ya madurará». También exponen que dejará de acudir al centro de estimulación precoz al que empezó a ir el año pasado porque consideran que no sirve para nada y la psicóloga les habla de cosas que ellos no comparten.

María está haciendo segundo curso de la ESO. En la última reunión del equipo docente se manifestó que últimamente ha bajado mucho su rendimiento y empieza a preocupar al profesorado por sus faltas de asistencia no justificadas al instituto, el incumplimiento de las normas de presentación de trabajos en diferentes asignaturas y también ha tenido avisos de algunos profesores por cuestiones de indisciplina en la clase. El tutor ha hablado con la familia y los padres comentan que también en casa se muestra extraña, pero no saben cuál puede ser la causa de sus dificultades. Al final de la entrevista con el tutor los padres manifiestan que quizá pueda tener alguna relación el hecho de que últimamente está más sola en

casa y tiene que prepararse la comida ella misma y han observado que ha dejado de hacer más de una comida. Ellos también la ven más rara en los últimos tiempos. Se pide al orientador del centro, presente en la sesión del equipo docente, su intervención para ayudar a entender la situación de María.

Giovanni es un alumno que a los seis años ha llegado de su país, Colombia. Está afectado por el síndrome de Down. Ha llegado recientemente a la escuela con la información facilitada por el equipo psicopedagógico de sector que ha realizado un dictamen de escolarización con una valoración psicopedagógica y unas orientaciones para la escolarización. El orientador del centro tiene que colaborar con la tutora para facilitar la acogida de Giovanni al centro, la elaboración del plan individualizado que le permita el desarrollo de sus competencias, así como el diseño de un proyecto de orientación escolar para toda la etapa de escolarización obligatoria.

Las situaciones que se presentan son habituales para un orientador de centro que trabaja en educación primaria y secundaria. En todas ellas, este profesional puede empezar a trabajar mediante la realización de entrevistas, observaciones, valoraciones de las competencias del alumnado y la elaboración de un plan de trabajo que tenga en cuenta los recursos propios del centro. Entre éstos, hay que señalar su intervención directa con el alumnado mediante entrevistas y observaciones, actuaciones individualizadas por parte del tutor con estos alumnos y alumnas, ayuda por parte del profesorado de refuerzo, entrevistas con los padres para establecer planes conjuntos, etc. La primera actuación del orientador debe consistir en aprovechar y optimizar los recursos propios del centro educativo y también modificar aquello que sea necesario para ayudar a cambiar la situación que se nos presenta, colaborando con el profesorado. En muchas ocasiones, además, será necesario plantearse el trabajo conjunto con otros profesionales de la red asistencial de la infancia y la juventud en el sector (barrio, municipio, comarca, etc.). De este trabajo de colaboración con otros profesionales de los ámbitos de salud y servicios sociales preferentemente, pero también entre los profesionales del mundo educativo, queremos hablar en este capítulo.

Rompiendo barreras

El análisis de las prácticas de inclusión del alumnado con diferentes tipos de dificultades que se llevan a cabo en muchos centros educativos de diversos países (Ainscow, 2001; Hugué, 2006; Parrilla, 2003; Pujolàs, 2008; Stainback y Stainback 2001) nos muestra que una de las bases que las sustentan es la realización de prácticas de colaboración a distintos niveles: colaboración entre alumnos y alumnas, colaboración entre profesorado, colaboración entre profesionales de ámbitos de trabajo distintos, etc. Cuando hablamos de conseguir una escuela para todos nos referimos a avanzar en el proceso a través del cual las Administraciones, los centros educativos, el profesorado y las familias se esfuerzan para reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todo el alumnado. Y si buscamos objetivos de inclusión social, ello

depende no sólo de la escuela, sino también de todos los profesionales que desde diferentes ámbitos trabajan para la población en riesgo de ser excluida (personas con discapacidad, personas que pueden sufrir desigualdad social, personas con problemática psicológica, etc.).

La colaboración entre profesionales para avanzar hacia una escuela para todos no es un objetivo fácil, porque requiere que se rompan las barreras rígidas de cada especialidad, no para diluir la capacidad de respuesta de cada uno de ellos, sino para poder sumar esfuerzos partiendo del saber hacer de cada profesional. Así nos encontramos que debemos conseguir que aquel profesor de ciencias naturales pueda continuar transmitiendo al alumnado los conceptos propios de su ámbito de conocimiento, teniendo en cuenta al mismo tiempo las propuestas que el orientador le ha hecho respecto a los criterios de adaptación de los objetivos para una pequeña parte de su alumnado. Asimismo, puede ser interesante que el psicólogo clínico que lleva a cabo un tratamiento psicoterapéutico con un adolescente se ponga en contacto con el orientador del instituto para conocer de primera mano las situaciones de conflicto y agresividad en las que su paciente se encuentra inmerso y así poder incorporar en el tratamiento algunos aspectos de la realidad cotidiana del alumno.

Debemos constatar que en el mundo en que vivimos nos encontramos con situaciones de una gran complejidad y debemos buscar las estrategias que nos permiten tener en cuenta dicha complejidad, abandonando la ilusión de disponer de respuestas simples a situaciones complejas (Morin, 2000) Así, se hace necesario romper barreras entre los ámbitos profesionales para poder aprovechar todas las potencialidades que posee el sistema para resolver dichas situaciones complejas.

Distintos profesionales alrededor de los mismos alumnos

En los casos que hemos expuesto al principio del capítulo, la colaboración con profesionales del centro es imprescindible como medio para poner en marcha los recursos de ayuda propios del mismo. Además, con frecuencia, si existen dudas acerca de lo que está sucediendo, o bien el alumno o alumna no mejora sustancialmente, es importante decidir si es necesario ampliar la actuación más allá del colegio o del instituto. Nos podemos encontrar con la coincidencia de otros profesionales que pueden estar alrededor de la problemática del alumno o alumna. Así, es muy posible que los tíos de Antonio tengan un seguimiento de servicios sociales en relación con la acogida del menor, y seguramente han recibido orientaciones respecto a las tareas que es preciso realizar para asegurar el máximo desarrollo de las capacidades físicas y psíquicas del niño. El primer escalón necesario para avanzar en el trabajo de colaboración es el conocimiento interprofesional. Para ello, revisaremos las figuras profesionales que nos encontramos alrededor de la infancia y adolescencia que puede presentar dificultades. La mayoría de los profesionales trabajan en el sector público, pero podemos encontrar también algunos en el sector pri-

vado con o sin financiación pública dependiente de entidades asociativas, fundaciones, etc. Cada persona deberá contextualizar en su ámbito de trabajo estos perfiles profesionales, que no son iguales en todas la comunidades.

Ámbito educativo

En este ámbito hay que considerar tanto a los profesionales que forman parte del centro educativo como a otros profesionales que intervienen en él de modo periódico o intermitente.

Entre los primeros, debemos hablar de los tutores, los maestros y profesores especialistas de área o materia, entre los cuales destacaríamos aquellos que tienen un encargo más vinculado a la atención a la diversidad o inclusión, es decir, a los orientadores, consultores, maestros de educación especial o pedagogía terapéutica, profesorado de acogida para la población inmigrante, entre otros. Entre los profesionales que tienen como ámbito de trabajo prioritario la institución escolar pero que no forman parte del claustro podemos citar a maestros de apoyo especialistas en alumnado con algún tipo de discapacidad (visual, auditiva, motriz, etc.), fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, integradores sociales, trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores sociales o culturales, así como asesores de áreas, de atención temprana, asesores psicopedagógicos de sector, asesores en educación compensatoria o inclusión social, asesores para la inclusión de la población inmigrante, entre otros. Cada uno de ellos podrá establecer una mayor colaboración en la medida en que el centro educativo tenga estructuras que les permitan encontrarse y se establezcan los canales de comunicación pertinentes.

Ámbito de la salud

En la comunidad en la que se encuentra el centro educativo trabajan diferentes profesionales del ámbito de la salud, desde los pediatras y profesionales de enfermería pediátrica –que hacen un seguimiento del crecimiento de todos los niños y adolescentes de la comunidad– hasta los equipos de atención precoz y los equipos de promoción y atención a la salud mental, que atienden un porcentaje más reducido de la población en edad escolar. Estos últimos están formados por profesionales de diferentes especialidades como trabajo social, logopedia, fisioterapia, psicología, neuropsicología, psiquiatría y/o neuropediatría, entre otros. También podemos contar con otros profesionales relacionados con el tratamiento de las adicciones (alcohol y otras drogas): psicólogos, trabajadores sociales, médicos, psiquiatras, etc.

Asimismo, en un nivel más especializado y en ámbitos hospitalarios, podemos encontrar los diferentes equipos o unidades para la atención de problemáticas más especializadas como, por ejemplo, anorexia, autismo o parálisis cerebral, que incluye a profesionales de diferentes especialidades médicas, del ámbito psicológico y del trabajo social.

Los profesionales del ámbito de la salud que trabajan en un sector determinado (barrio, distrito o pueblo) cuentan a menudo con procedimientos que permiten disponer de espacios comunes de coordinación, pero ello puede ser muy variable de una zona a otra.

Ámbito de los servicios sociales

En este ámbito de trabajo nos encontramos con los profesionales de los centros de servicios sociales de atención primaria que pueden estar formados por trabajadores sociales, educadores sociales, educadores familiares y/o psicólogos, que atienden las necesidades más básicas de los individuos o familias: orientación familiar, orientación e inserción laboral, atención a las personas dependientes, orientación para el tiempo libre u ocio, orientación para la inclusión social de la población inmigrante, etc. En un terreno más especializado encontramos los equipos de atención a la infancia y la adolescencia en riesgo compuestos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, educadores familiares y/o educadores sociales. Estos servicios, y otros análogos en las diversas comunidades autónomas, intervienen en aquellas situaciones en las que el marco familiar no asegura la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y establecen un seguimiento familiar o planteamiento de retirada de la tutela del menor a los padres con el fin de asegurar el bienestar físico y psicológico del menor. Entre los profesionales de este ámbito existen también de manera habitual procedimientos de coordinación que pueden ser muy variables dependiendo de las zonas. Es conveniente contar con todos los profesionales que, desde fundaciones, asociaciones o grupos de trabajo comunitario, pueden ayudar en las situaciones de conflicto que nos podemos encontrar. Será conveniente conocer los límites y las posibilidades de todos ellos.

La coordinación que puede ser más difícil es la que se debe establecer entre profesionales de los tres ámbitos (educativo/salud/servicios sociales), ya sea para intercambiar puntos de vista en relación con casos en los que intervienen profesionales de cada uno de ellos o para coordinar las actuaciones de los diferentes equipos entre sí.

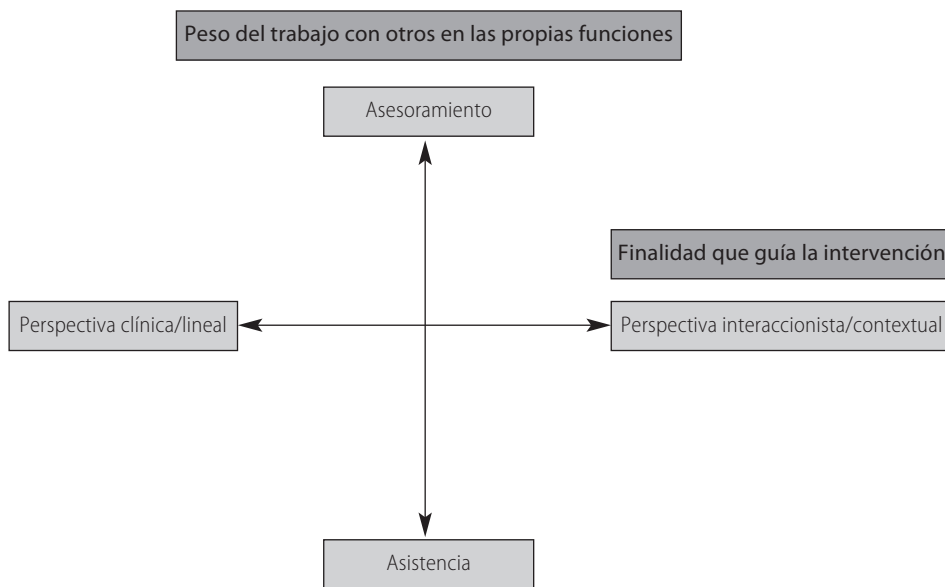
Conocimiento-coordinación-colaboración

Como hemos expresado hasta el momento, consideramos imprescindible que el orientador conozca a los profesionales que trabajan en su entorno y que le pueden ayudar a mejorar la situación de algunos alumnos o familias del centro en el que trabaja. Este conocimiento puede conseguirse de diferentes maneras, de un modo más institucional, o bien a partir del caso del alumno o alumna que preocupa. Ambos niveles de conocimiento son necesarios, pero el primero será más difícil de conseguir si no existen estructuras de coordinación organizadas desde la comunidad (planes comunitarios, estructuras de coordinación inter-servicios, comisiones de infancia, etc.). El conocimiento de los profesionales de los distintos servicios que toman parte en el seguimiento del caso es siempre posible y se llevará a cabo

con mayor éxito dependiendo de las condiciones que todos los profesionales aporten para facilitar este conocimiento mutuo. Este primer paso es imprescindible para que se puedan construir metodologías de trabajo de colaboración en red.

La búsqueda del otro para el trabajo interprofesional partirá del profesional que más le necesite para conseguir sus objetivos y está condicionado por el paradigma teórico que se encuentre en la base de la intervención del profesional. Hemos podido constatar¹ (Bassedas, 2007) que hay dos ejes que explican la importancia que los profesionales otorgan a la colaboración entre ellos en la práctica diaria (cuadro 1). Por un lado, tenemos el grado en el que se necesita a otros profesionales para cumplir las funciones propias de cada profesión, es decir, el distinto peso que tiene el trabajo con otros en las funciones que se les encomienda (desde funciones de asesoramiento a funciones de asistencia que conllevan atención directa). Por otro lado, la finalidad que guía la intervención, que relacionamos con los planteamientos teóricos implícitos en toda práctica profesional (desde una perspectiva interaccionista/contextual hasta una perspectiva clínica/lineal).

Cuadro 1. Ejes que explican la importancia dada a la colaboración entre profesionales



1. El estudio en el que se basa esta premisa es producto de una licencia de estudios financiada por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya a lo largo del curso 2004/2005 «La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva».

La conjunción de los dos ejes nos ofrecerá diversos perfiles de actuación profesional: para unos, buscar la colaboración de otros será muy importante y actuarán en sus ámbitos de trabajo tratando de establecerla con la finalidad de desarrollar programas de ayuda que comprometan a diversos profesionales. Para otros, la colaboración será menos importante y realizarán actuaciones más aisladas e independientes. En principio, para los profesionales para quienes el asesoramiento es un elemento principal de su trabajo puede resultar más fácil plantearse el trabajo con otros; aun así, será un trabajo más o menos colaborativo en la medida en que sus planteamientos teóricos de base lo potencien.

Partiendo del cuadro 1, podemos identificar a los profesionales que se encuentran en uno u otro cuadrante de los espacios que configuran los ejes. Así, cuando en una escuela coinciden profesionales (orientadores, asesores, maestros, profesores, fisioterapeutas, etc.) que dan importancia a la colaboración y tienen una perspectiva contextual será seguramente más fácil que puedan establecerse estrategias de trabajo conjunto que permitan ayudar al alumnado y a la escuela a modificar aspectos que dificultan la inclusión educativa. Asimismo, si se encuentran con profesionales de la salud y de servicios sociales que están interesados en planteamientos interaccionistas e interdisciplinarios podrán colaborar en el análisis conjunto de los casos con el objetivo de buscar objetivos compartidos para la mejora del alumno o de su familia, con actuaciones acordadas de cada profesional desde su especificidad. También será más fácil la realización de proyectos conjuntos que con seguridad beneficiarán a estos alumnos o alumnas.

El conocimiento mutuo es el primer paso imprescindible para conseguir un reconocimiento de la actuación de los otros profesionales en sus capacidades de ayuda al alumno y a su familia desde su ámbito específico de actuación, otorgándoles un rol en el trabajo con la infancia. Este reconocimiento facilita la *coordinación* entre los servicios y/o profesionales. Entre los equipos de profesionales ello implica establecer líneas de comunicación útiles y fluidas, facilitar los datos de los equipos que permitan que los profesionales se puedan encontrar, tener espacios para hablar de las dificultades que encuentren en el día a día, conocer y respetar los límites y responsabilidades de cada uno de los equipos, etc. La coordinación entre profesionales en el trabajo de casos permite informar de las actuaciones respectivas, teniendo en cuenta al otro o buscar estrategias para que las actuaciones no impliquen duplicidad de actuaciones para las familias. Según Cheminais (2009), la coordinación está considerada en un grado intermedio en una escala de cinco grados en el trabajo de relación entre profesionales (la coexistencia, la cooperación, la coordinación, la colaboración y, finalmente, la copropiedad). La coordinación es considerada también «el paso previo necesario, pero no suficiente, para pasar de la multiasistencia al trabajo en red» (Ubieto, 2009, p. 101).

Este grado máximo de relación, que en nuestro contexto podemos denominar *colaboración o trabajo en red*, implica que los profesionales se proponen construir visiones comunes,

incorporando nuevas maneras de actuar y elaborando así una construcción e interpretación conjunta del caso. Trabajando a este nivel, por ejemplo, se toman decisiones de modo colegiado sobre qué profesional lidera el grupo de profesionales para mantener su cohesión, qué profesional conviene que establezca la relación con la familia, cuándo conviene que otro servicio no intervenga o cuándo conviene mantener una entrevista conjunta de dos servicios con la familia. Así pues, la colaboración es una relación profesional que se deriva de la realización de una actividad conjunta en la que personas con diferentes grados de conocimiento respecto a un tema colaboran en la consecución de un objetivo común, utilizando la conversación como instrumento de facilitación en la toma de decisiones. Esta colaboración requiere complicidades y una intención de trabajar con unos objetivos explicitados de forma conjunta; también implica que los profesionales aceptan que el saber conjunto de los diferentes profesionales se elabora colectivamente, y que el resultado será más que la suma de los diferentes saberes, así como que la relación profesional debe basarse en la confianza, el respeto y en la corresponsabilidad de las actuaciones (Ubieto, 2009; Leal, 2005).

El trabajo en red como recurso preventivo y organizador

El trabajo en red es un tipo de trabajo de colaboración entre profesionales al que muchos quieren tender dada su utilidad como recurso para intervenir de modo precoz en los problemas que pueden surgir en la infancia; es un instrumento eficaz para encontrar estrategias de intervención en situaciones difíciles de algunas familias en las que intervienen muchos servicios, y una forma de ofrecer un mejor trato, evitando intervenciones duplicadas. También ayuda a tener un espacio de reflexión que permita afrontar la respuesta a nuevas necesidades que surgen en el territorio o sector.

De todos modos, el trabajo en red es complejo y no siempre se dan las premisas para poderlo llevar a cabo de un modo ideal. Por los estudios y experiencias realizadas en diferentes países (Ubieto, 2009; Cheminais, 2009; Dabas, 1993), entendemos que la conversación permanente en relación con los casos debe ser el eje del trabajo intersectorial, para no caer en simples trasposos de información, derivaciones o interconsultas que no implican un trabajo de colaboración con el objetivo de la construcción de objetivos y estrategias compartidas.

Las dificultades que se encuentran los profesionales para realizar un trabajo en red son de diversa índole: horarios o sectores no coincidentes, poco tiempo en el horario para dedicar a un trabajo con profesionales de otros equipos, planteamientos muy distanciados acerca de la importancia del trabajo de colaboración, opciones teóricas muy distantes que dificultan la comprensión mutua de los lenguajes y protocolos de los profesionales, visiones dispares en relación con la responsabilidad y los límites del trabajo de cada profesional, etc. A pesar de estas dificultades, existen numerosos profesionales que individualmente o por

equipos realizan buenas prácticas y hay zonas que han organizado estructuras que permiten resolver, o como mínimo minimizar, las dificultades apuntadas.

El análisis de algunas experiencias (Roaf, 2002) que han ayudado a mejorar la colaboración entre profesionales argumentan la necesidad de que se establezcan, desde el marco político, normas legislativas que impliquen a más de un servicio, ya que sirven como punto de referencia común de los objetivos que los diferentes servicios deben tener en cuenta. En nuestro país, este hecho es poco habitual, ya que nos encontramos aún con pocas prácticas de colaboración entre departamentos en las diferentes estructuras administrativas y, por lo tanto, existen pocas normas de alto rango que impliquen necesariamente la colaboración entre profesionales de diferentes equipos. Aun así, de un modo paulatino se empiezan a romper en alguna Administración los compartimientos estancos que han sido los diferentes departamentos hasta el momento. Son interesantes las experiencias surgidas en el Reino Unido a raíz de la publicación en 2004 de la ley de la infancia de la que surgen diferentes programas estratégicos que orientan las modificaciones de las prácticas profesionales. Uno de ellos es el documento «Every Child Matters: Change for Children» (HM Government, 2004), suscrito por diferentes departamentos del gobierno (educación, sanidad, infancia y familia, asuntos constitucionales, cultura y deportes, industria, trabajo y pensiones, entre otros) y en el que se reconoce la necesidad de poner en contacto a los diferentes servicios especializados trabajando en equipos multiprofesionales para afrontar las necesidades de la infancia y la adolescencia y se plantean objetivos comunes y transversales. Ello proporciona un marco organizador a muchas prácticas en diferentes sectores del país (Cheminais, 2009) que intentan mejorar la atención a la población mediante un trabajo de colaboración con una atención especial en el entorno de las instituciones educativas. De todos modos, aunque constituye un notable avance, el marco legislativo por sí solo no asegura la colaboración y son necesarios otros aspectos.

Para avanzar hacia actuaciones de mayor colaboración se considera conveniente la existencia de diferentes niveles de toma de decisiones y de actuación:

- *En el ámbito de los profesionales.* Este ámbito de trabajo conjunto, como hemos visto, se da en el seguimiento de casos en los que intervienen profesionales de diferentes equipos de trabajo. La coordinación permite que los profesionales se puedan conocer, establecer relaciones interpersonales informales, compartir y reconocer las diferentes prácticas profesionales. Esta relación se puede llevar a cabo aunque no exista una estructura y depende básicamente del interés de los mismos profesionales. De todos modos, se ha comprobado que la colaboración puede ser más efectiva si no depende sólo de su voluntad, sino que forma parte de un proyecto de zona en el que el trabajo en colaboración se valora de forma especial.
- *En el ámbito de los técnicos con capacidad de representación* de los diferentes equipos profesionales (directores o coordinadores). En este ámbito, pueden plantearse las estrategias para avanzar en la colaboración, se analizan las dificultades, se pueden

elaborar proyectos que mejoren la coordinación de los equipos y la colaboración de los profesionales, se organizan encuentros de todos los profesionales para mejorar el conocimiento mutuo y las prácticas profesionales, etc. Es un ámbito de análisis de la situación y de establecimiento de mejoras que puedan ser trasladadas al siguiente nivel.

- *En el ámbito de la Administración con poder político*, ya sea en un distrito, municipio o comarca, depende de la zona geográfica que se abarque. En este ámbito se pueden atender las necesidades expresadas por los técnicos, se pueden transmitir a otros poderes los ajustes normativos necesarios, se pueden promover o apoyar proyectos que concreten las intenciones políticas. Asimismo, es el nivel en el que puede establecerse la financiación necesaria para poner en marcha los proyectos que permitan la solución de las necesidades de la zona, y también donde se pueden concretar modificaciones de los servicios que faciliten la mejora de la coordinación.

En pocas ocasiones encontramos la colaboración coherente en estos tres niveles, pero cuando se da, puede tener un efecto importante en la mejora de las prácticas profesionales y la respuesta a las necesidades de la población. Algunos ejemplos interesantes se citan en la obra de Ubieto (2009). También cada uno en su zona de trabajo puede encontrar ejemplos satisfactorios en los proyectos educativos de ciudad o en algunos planes territoriales que tengan en cuenta los tres ámbitos expresados anteriormente.

Ámbitos prioritarios de trabajo intersectorial

Los ámbitos prioritarios en los que consideramos interesante tener en cuenta a otros profesionales que trabajan en el sector son los siguientes:

- Las transiciones del alumnado a lo largo de su escolaridad:
 - Inicio de la escolaridad: conocer la opinión de los profesionales que han trabajado en estimulación precoz del alumnado con dificultades en el desarrollo para identificar aquellos elementos que nos sirvan para apoyar mejor el desarrollo de las competencias básicas. Así, por ejemplo, nos pondremos en contacto con el equipo que atiende a Antonio para conocer el trabajo que lleva a cabo la psicóloga e intentar entender las reticencias de los tíos y, al mismo tiempo, buscar estrategias para que éstos puedan aprovechar la atención individualizada que se les brinda.
 - Cambios de etapa: el cambio más importante es el del paso de educación primaria a secundaria, en el que debemos asegurar que las atenciones individuales y las estrategias utilizadas para ayudar al alumnado con más dificultades para aprender en la etapa de primaria se puedan conocer y continuar de modo contextualizado en el instituto de secundaria. Para ello será necesaria la colaboración entre diferentes profesionales del ámbito educativo y quizás de otros ámbitos (salud mental, educador social, etc.).
 - Final de la escolaridad y orientación personal y profesional. En este momento, hay que ayudar a la familia a conocer los posibles itinerarios que puede seguir el alumnado

con más dificultades de inserción social (alumnos con discapacidad, alumnos con alto fracaso escolar, alumnos con conductas de riesgo, etc..) y para ello será conveniente contactar con los profesionales de servicios sociales, inserción laboral o educadores especializados (véase el capítulo 8, «Orientación y transición entre etapas», de Babío, en este volumen).

- Las reuniones interprofesionales para el seguimiento de los casos. En relación con este tipo de reuniones hemos recogido algunas casuísticas:
 - Como seguimiento periódico acordado previamente. Es el caso de familias que presentan problemáticas en diferentes ámbitos y en las que intervienen diversos profesionales; ante ellas, y como estrategia terapéutica, se plantea un trabajo de colaboración hasta que la familia pueda ofrecer indicadores de mejora en su funcionamiento diario.
 - Como respuesta a una situación de *urgencia* surgida en la familia atendida por diversos profesionales, ya sea relacionada con su ciclo vital o bien con cambios que desestabilizan el equilibrio que mantenía su funcionamiento.
 - Como respuesta a la identificación de indicadores de riesgo por parte de uno o más profesionales. Muchas veces estos indicadores los manifiestan los niños en situación escolar, pero también pueden partir de las revisiones médicas, como podría ser la situación de María (ver al principio del capítulo), en el caso que su peso estuviera controlado por el servicio de pediatría.
- Las comisiones organizadas en el sector en torno a diferentes necesidades de la infancia y/o adolescencia:
 - Situadas en ámbitos locales, de distrito o comarcales, entre otros, que se pueden organizar de modos muy diversos. Estas comisiones pueden surgir por necesidades diversas como, por ejemplo, una comisión de la pequeña infancia para coordinar con las escuelas infantiles la atención de los alumnos con dificultades y además organizar charlas orientativas a todas las familias sobre el proceso de desarrollo de la infancia. Otro tipo de comisión se puede organizar con la finalidad de analizar el absentismo escolar y buscar estrategias de minimizarlo, y en ella participarían las direcciones de los centros, la inspección, el equipo psicopedagógico de sector por parte del ámbito educativo; las direcciones de los equipos de servicios sociales de atención primaria; la policía de proximidad y la guardia urbana, entre otros y dependiendo de la zona.
- Las comisiones amplias de tipo comunitario:
 - Trabajo vinculado al desarrollo de planes comunitarios, planes de entorno, con participación de entidades del barrio y en el que pueden tratarse temas que van más allá de los relacionados con la infancia y adolescencia (vivienda, urbanismo, etc.). En ellos se pueden llevar a cabo formas de participación ciudadana en la resolución de situaciones de conflicto y de necesidades de mejora en barrios, y en ellas se produce un encuentro entre profesionales y ciudadanos implicados en los problemas que se tratan.

Estrategias de intervención y actitudes favorables

El avance hacia la colaboración entre profesionales implica aprender nuevas estrategias de trabajo y poner en funcionamiento actitudes que para algunos pueden resultar muy sencillas, pero para otros implican cambios importantes en el quehacer diario. Algunas de ellas son las que se describen en los subapartados siguientes.

Creación de estructuras y organización con el fin de tener espacios comunes para conocerse, coordinarse y/o colaborar

Las estructuras de coordinación son necesarias tanto para la colaboración interna de los centros escolares como en todas las comisiones de tipo comunitario. En el mejor de los casos, como hemos visto, esta organización puede constituir «el paraguas» en el que se impliquen tanto los profesionales como los poderes públicos para mejorar los servicios a los usuarios. En los casos de estructuras más simples, de coordinación de equipo a equipo, sirven para un conocimiento mutuo y para la búsqueda de caminos conjuntos. Debemos avanzar hacia la existencia de estructuras propicias al trabajo de colaboración tanto dentro de la escuela como en el sector. Estas estructuras organizativas permiten tener la posibilidad de gestionar los tiempos y los horarios, poner orden a las necesidades existentes en la escuela o en el sector, propiciar el sentimiento de participación en un proyecto, conocer las funciones de cada uno y respetar los límites mutuos, así como trabajar a diferentes niveles con funciones diferenciadas en el caso de estructuras más complejas. En los centros educativos algunas de ellas pueden ser: el departamento de orientación, la Comisión de Atención a la Diversidad, la comisión social, las reuniones de seguimiento del alumnado con más dificultades, entre otras. Así, por ejemplo, en el caso de existencia de una Comisión de Atención a la Diversidad, será en el marco de este espacio en el que el profesional del equipo psicopedagógico podrá explicar las necesidades de Giovanni (ver al principio del capítulo) y en el que deberá establecerse, a grandes rasgos, el plan de actuación que deben realizar los diferentes maestros de la escuela: tutores, maestros de educación especial, logopedas, etc. En el sector podemos encontrar algunas comisiones de infancia, los planes comunitarios de algunos barrios, los planes de entorno de algunas zonas que tienen organizaciones y objetivos diversos y que funcionan en algunos contextos. En cualquier situación de colaboración, es importante la función de liderazgo que alguno de los profesionales debe ejercer para promover una buena organización y gestión de los encuentros. Esta función puede surgir del acuerdo entre los participantes en el grupo. En algunas ocasiones se promueve la figura del coordinador del caso que puede ser representado por personas diferentes a lo largo del tiempo.

Realizar acciones con el objetivo de cuidar la comunicación y la relación entre los profesionales

Los profesionales que valoran el trabajo conjunto se plantean acciones concretas que faciliten esta comunicación y relación. Se parte de la idea de que hay que trabajar en esta

dirección para conseguir resultados. Así, algunas de las estrategias que se utilizan para conseguir este objetivo son las de definir la relación de modo constante para entender lo que un profesional puede esperar del otro y ser asertivo en el sentido de poder expresar lo que preocupa o no funciona. Será muy importante tener en cuenta estos aspectos en nuestra coordinación con el equipo de estimulación precoz que atiende a Antonio. Asimismo, el reconocimiento mutuo y la connotación positiva son estrategias útiles para emprender tareas de colaboración, teniendo en cuenta que no todos los profesionales tienen el mismo conocimiento, interés y necesidad en los trabajos de colaboración: todos necesitamos nuestro tiempo en la implementación de cambios y hay que aprender a respetarlos. Finalmente, también son estrategias que posibilitan las tareas conjuntas potenciar los canales de comunicación entre los equipos y profesionales (a través de teléfono, correo electrónico, boletines o reuniones periódicas) y el respeto de los canales de comunicación pactados. Si, por ejemplo, se tiene establecido un canal de comunicación periódico con la enfermera pediátrica del centro de salud del barrio, tendremos el medio idóneo para informar de la situación de María si su conducta alimentaria continúa siendo preocupante. Desde este servicio sabrán informarnos de los procedimientos de derivación a centros especializados en trastornos alimentarios.

Elaborar documentos escritos que faciliten la toma de decisiones y el establecimiento de líneas comunes de actuación

La posibilidad de trabajar a partir de documentos escritos que expliciten los acuerdos tomados, los objetivos definidos en común o las propuestas que deben estudiarse de manera conjunta, que facilita la claridad en las relaciones y obliga a concretar de modo comprensible para los diferentes profesionales los temas tratados. Esto requiere tiempo y organización para su realización y su puesta en práctica. Así, por ejemplo, después de la reunión que se ha realizado para hablar de Giovanni es útil anotar los temas tratados, los acuerdos tomados, acordar el tipo de seguimiento que será necesario realizar y los profesionales que deben implicarse.

Elaborar planes de acción reajustables y que tengan en cuenta las características del contexto

Tal como se ha explicado anteriormente, desde una perspectiva contextual en la que nos situamos, es fundamental tener en cuenta las variables del contexto. Es por ello fundamental, en la intervención sociopsicoeducativa, tener en cuenta las características de la zona, escuela, sector o barrio en el que trabajamos y buscar aquellos elementos que nos permitan ayudar a avanzar en aquel contexto, a partir de la realidad existente (Funes, 2007). Así, es conveniente hacer propuestas de acción que se ajusten al contexto en el que nos situamos, mostrando flexibilidad y autoevaluación en las diferentes situaciones en las que nos hallamos. En este sentido, debemos realizar una adecuada evaluación del contexto, que sea al máximo compartida posible, y a partir de este análisis, buscar los mejores caminos para emprender cambios que puedan llevarse a cabo.

Darse un tiempo para compartir lenguaje y conocimiento

Los diferentes profesionales tienen planteamientos diversos en relación con el trabajo en colaboración y por ello es importante establecer estrategias para que pueda avanzarse conjuntamente a partir de las situaciones de partida de cada grupo profesional. Así, es conveniente favorecer el conocimiento mutuo, buscando estrategias de aproximación de colectivos que no se conocen. Para todo ello, es necesario que se disponga de un tiempo para esta coordinación, lo que hemos visto que en la actualidad es más fácil para algunos colectivos de profesionales que para otros. Será seguramente necesario que los profesionales que otorgan una mayor importancia a la colaboración sean los promotores del establecimiento de vínculos para iniciar un trabajo en común.

El fortalecimiento de dichos vínculos requiere pactar las actitudes que favorecen una buena colaboración entre profesionales:

- Actitudes que favorecen una adecuada comunicación: disponibilidad, capacidad de escucha y de diálogo, empatía, aceptación de las diferencias, aceptación de responsabilidades y límites en la actuación profesional, entre otras.
- Actitudes que favorecen una relación constructiva: flexibilidad, generosidad, capacidad de adaptación, capacidad de espera, confianza en la capacidad del otro, etc.
- Actitudes en relación con el estilo de trabajo: capacidad de autoevaluación, flexibilidad, capacidad de trabajo en equipo, interés por aprender, cumplimento de los acuerdos o respeto de los canales establecidos.

Las actitudes que, por el contrario, no facilitan un trabajo en colaboración son: actitudes impositivas, de rigidez, cansancio en el trabajo, desconfianza en los otros y poca capacidad de espera.

El trabajo de orientación en los centros educativos tiene un componente de tarea solitaria y actualmente aun de una cierta innovación, en el sentido de que suele aportar al centro planteamientos que muchas veces son contrarios a sus inercias. La colaboración con otros profesionales en los centros y con profesionales de otros ámbitos que trabajan en la comunidad nos puede mostrar distintas maneras de analizar la realidad, nuevos medios para movilizar situaciones dentro de los centros educativos que a veces se viven como inamovibles. Por ello resulta interesante que los profesionales que dan importancia al trabajo compartido y a la innovación emprendan el camino de iniciar procesos de colaboración y aprender a trabajar en red.

ACTIVIDADES

1. *Haz una búsqueda de los servicios-equipos de los ámbitos de la educación, la salud y servicios sociales que funcionan en el centro educativo o servicio donde vayas a realizar las prácticas:*

 - *Define los criterios empleados en la delimitación del sector que has utilizado para buscar los diferentes servicios.*
 - *Explica la función de los profesionales que trabajan en cada uno de los ámbitos.*
 - *Indaga la existencia de estructuras de coordinación entre los diferentes equipos de los diferentes ámbitos.*
 - *Ejemplifica en un caso el modo en el que han colaborado los diferentes profesionales (en el caso de que en el centro o en el servicio en el que hagas las prácticas lo hayas visto).*
2. *Elabora una pauta para preparar la reunión que has convocado para conversar entre la tutora de educación infantil de Antonio, el psicólogo que le atiende en el equipo de atención precoz y el profesional del equipo de atención a la infancia en riesgo que hace el seguimiento de la acogida. Intenta hacer una previsión de los temas que puedan ser conflictivos y formula las preguntas que necesites relajar a cada uno de los profesionales.*
3. *Sítuate como orientador del instituto al que asiste María (veáse inicio del capítulo). Has participado en la reunión del equipo docente y deberás iniciar la intervención para entender lo que le está pasando. Ayuda al tutor a preparar la entrevista que deberá mantener con ella. Piensa el tipo de servicios a los que puedes recurrir para ayudar a María si después de la entrevista del tutor la situación no se modifica. Prepara la entrevista que deberéis mantener el tutor y tú con los padres de María.*

FUENTES Y RECURSOS

Libros

GORDO, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó.

El trabajo que presenta la autora muestra la necesidad que la escuela se organice y trabaje teniendo en cuenta su entorno y se estructure como un modo que pueda enlazar y tener en cuenta la comunidad en la que se encuentra inserta. Desde una visión centrada en la escuela, se insiste en la importancia del trabajo en red para conseguir que no haya un abismo entre lo que se enseña y ocurre dentro de la escuela y lo que sucede en su entorno.

UBIETO, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.

Este libro es clave para la reflexión sobre las tendencias actuales de lo que se denomina *trabajo en red* en los ámbitos de los que hemos hablado en el capítulo. Es interesante el planteamiento teórico que enmarca el trabajo centrado en la construcción de casos en el trabajo en red. Asimismo, incluye una explicación de la experiencia de Interxarxes en el distrito de Horta-Guinardó en Barcelona, de la cual el autor del libro ha sido el inspirador e impulsor máximo. Se proporcionan también algunos instrumentos de trabajo en red que se utilizan en la experiencia explicada. Finalmente se ofrece un listado de experiencias de trabajo en red.

FUNES, J. (2007). Trabajar en y con la comunidad. En: J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó

Este capítulo que recomendamos hace una presentación conceptual de las relaciones entre la escuela y la comunidad, describiéndose a continuación los principales recursos de carácter educativo creados en los últimos años (proyecto educativo de ciudad, de barrio, planes de entorno, etc.). Además, apunta el tema de las principales relaciones profesionales y las formas de trabajo compartido.

Sítios web

BASSEDAS, E. (2005): *La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat*.

www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/979m.pdf

En este documento, escrito en catalán, se facilita un anexo con instrumentos de trabajo para el trabajo de colaboración en el interior de la escuela y con los profesionales de los servicios de la zona (pp. 129-234); algunos instrumentos son originales y otros forman parte de la práctica profesional de los proyectos analizados en el trabajo.

Proyecto Interxarxes del distrito de Horta-Guinardó (Barcelona).

www.interxarxes.net/odfs/2008/interxarxes8_cast.pdf

El acceso a la web (www.interxarxes.net) permite acceder a los documentos generados por los profesionales y diversos textos interesantes en relación con el trabajo en red. Hay documentos en catalán y en castellano.

Diputación de Barcelona.

www.diba.es/educacio/ctaleg/suport/pec/xarxa.asp

Página web de la Diputación de Barcelona, en la que se hace una relación de todos los municipios que están desarrollando proyectos educativos de ciudad. En catalán. También hay enlaces de interés de Proyectos de otras zonas de España.

Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

www.xtec.es/lic/entorn

Página web del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en la que se explican los objetivos de los planes educativos de entorno nacidos para dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de la infancia, fundamentalmente para los que provienen de situaciones sociales desfavorecidas. En catalán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- BASSEDAS, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. Bonals y M. Sanchez Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- CHEMINAIS, R. (2009). *Effective Multi-Agency partnerships. Putting Every Child Matters into Practice*. Londres: SAGE.
- DABAS, E.N. (1993). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- FUNES, J. (2007). Trabajar en y con la comunidad. En J. Bonals y M. Sanchez Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 231-272. Barcelona: Graó.
- HM GOVERNMENT (2004). *Every Child Matters: Change for Children*. Annesley. DfES Publications.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Barcelona: Graó.
- LEAL, J. (2005). Salud mental y diversidad(es): trabajar en red. *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*. vol XVI, núm. 60, Buenos Aires, pp. 114-122.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- PARRILLA, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En AA.VV. (2004), *La escuela inclusiva. Práctica y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ROAF, C. (2002). *Coordinating services for included children. Joined up action*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- UBIETO, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.

10. ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La educación infantil
- La orientación en la educación infantil
- Orientación en los procesos de centro
- Trabajo con familias
- Actuaciones en torno a niños y niñas

Gema Paniagua

Equipo de Atención Temprana de Leganés. Madrid

La educación infantil

En la actualidad, la educación infantil es la etapa educativa que abarca los seis primeros años de vida. Está dividida en dos ciclos –el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años– y esta división tiene importantes repercusiones en la práctica. De hecho, salvo algunas excepciones,¹ los ciclos se imparten en distintas instituciones escolares.

Los más pequeños, de 0-3 años, asisten a las escuelas infantiles, conocidas popularmente como «guarderías», término ampliamente rechazado en el ámbito educativo por las connotaciones peyorativas de «guarda» que supone. En las escuelas infantiles, los profesionales son fundamentalmente educadores infantiles, con titulación de formación profesional superior. El número de niños que tienen por aula varía ligeramente entre comunidades

.....
1. En algunas comunidades autónomas la educación infantil en los colegios está empezando a los 2 años y ésta puede ser una tendencia que se vaya generalizando.

autónomas, y entre centros públicos y privados, pero en prácticamente todos los casos se trata de ratios muy elevadas si las comparamos con las de otros países occidentales. El marco curricular en este tramo de edad depende casi por completo de cada comunidad autónoma, lo que lleva a que en algunas no exista prácticamente un desarrollo de aquél, mientras que en otras se haya concretado un currículo coherente con las características evolutivas y las necesidades de estas edades.

El segundo ciclo, 3-6 años, se imparte en la mayoría de los casos en colegios de educación infantil y primaria. Pese a que no es un tramo educativo obligatorio, prácticamente todas las familias inician la escolarización de sus hijos a los 3 años. Los tutores son maestros con la especialidad de educación infantil y, de nuevo, encontramos ratios muy elevadas, con aulas de 25 niños y niñas. Como en otras etapas educativas, en este segundo ciclo, parte del currículo es común a todo el Estado y parte está desarrollado por las comunidades autónomas, pero en todos los casos existe un desarrollo curricular, con importantes diferencias entre comunidades.

En el sistema educativo, la etapa de educación infantil es probablemente el tramo en el que la pedagogía es más flexible y personalizada, donde se fomentan de forma más equilibrada las distintas capacidades de los niños –motoras, socioemocionales, cognitivas, etc.– y donde mayor es la relación con las familias (Bassedas, Huguet y Solé, 2006). No obstante, nuestro país se caracteriza por una educación infantil de corte tradicional, con predominio de las tareas de silla y mesas –sobre todo en el segundo ciclo– y con las «fichas» de las editoriales como material curricular fundamental en gran parte de los centros. Las actividades suelen ser dirigidas por el maestro o educador, y prevalecen las actividades de gran grupo donde todos y todas hacen lo mismo al mismo tiempo, de manera individual. Junto con esta tendencia tradicional, poco compatible con una auténtica respuesta a la diversidad, existen también muchos centros con una pedagogía centrada en el niño o niña y en sus necesidades, una metodología basada esencialmente en el juego y el aprovechamiento de situaciones cotidianas. Desde el papel del orientador u orientadora, debe ser un objetivo constante en todas y cada una de sus actuaciones ayudar a avanzar hacia una pedagogía realmente infantil, que prime el respeto a la edad y a las características de cada niño y de cada niña.

La orientación en la educación infantil

La orientación escolar en educación infantil está organizada de forma muy diversa según las comunidades autónomas, con sistemas más o menos interdisciplinarios y más o menos especializados. En algunas, existen equipos psicopedagógicos, con varios perfiles profesionales, especializados en esta etapa –los equipos de atención temprana– que atienden fundamentalmente las redes públicas de escuelas infantiles. Estos equipos tienen también una importante función en el sector en la detección y prevención previa a la escolarización.

En otros casos, los servicios psicopedagógicos dependen de la administración local, sobre todo en las redes municipales de escuelas infantiles. En las comunidades en las que los equipos de orientación psicopedagógica trabajan en varias etapas educativas, sus orientadores atienden al segundo ciclo de la etapa en los colegios de educación infantil y primaria y, según los casos, a alguna escuela de primer ciclo, o bien algunos profesionales se especializan en los más pequeños. También se da con cierta frecuencia el hecho de que el asesoramiento en torno a niños con necesidades educativas especiales no parta de la orientación escolar sino de los servicios dependientes del ámbito sanitario o social que estén interviniendo de manera individual con el niño y su familia. Por último, muchos centros privados contratan los servicios de orientadores a tiempo parcial.

Desde la orientación más centrada en la escuela, los equipos psicopedagógicos –sean o no de atención temprana– tienen las tres funciones básicas que se están desarrollando en esta obra:

- El asesoramiento a los procesos de centro.
- El trabajo con familias.
- La intervención en torno a los niños y niñas.

Vamos a ver a continuación, en cada uno de estos ámbitos, algunas peculiaridades determinadas por la edad de los niños, las necesidades de las familias con hijos pequeños y las características de los centros de educación infantil.

Orientación en los procesos de centro

En educación infantil encontramos, en general, un profesorado dispuesto a la reflexión, así como abierto a las innovaciones, por lo que el planteamiento de orientación suele ser bien acogido como fuente de ayuda y colaboración. No obstante, las demandas de orientación siguen centrándose, en general, en la preocupación por determinados niños o niñas y, como en otras etapas educativas, cuesta la revisión de la propia práctica cuando ésta atañe a las actividades, a la organización o a otras cuestiones generales del aula o del centro. Aunque suelen revisarse en equipo las actividades más extraordinarias –por ejemplo, cómo se ha desarrollado una fiesta o una salida–, cuesta más la reflexión sistemática sobre el día a día, que es, en definitiva, la esencial, ya que son las actividades cotidianas las que más repercuten en el bienestar y en el desarrollo de los niños. Resulta difícil tomar la distancia suficiente para esta evaluación o autoevaluación sobre lo más cotidiano, por lo que conviene partir de instrumentos. En el cuadro 1 de la página siguiente se propone un ejemplo que abarca la observación de aspectos muy diversos, todos ellos esenciales.

En el proceso de hacer visible lo cotidiano, es importante que la orientadora o el orientador subrayen los puntos fuertes de la metodología del aula, que suelen ser muchos. Sería no sólo un error estratégico sino fundamentalmente también una falta de visión global centrarse en

los aspectos más negativos. Entre los puntos fuertes que conviene hacer visibles se encuentran elementos del estilo del educador, entendiendo como tal una amplísima gama de características personal-profesionales que se traducen en el tipo de interacciones que se establecen entre el adulto y los niños y niñas. Estas habilidades abarcan aspectos muy variados, desde su función como adulto de referencia, su estilo comunicativo, o su labor como coordinador de grupo. En los primeros años este aspecto es esencial ya que contribuye a configurar –en edades muy determinantes– los estilos de apego, los vínculos, la actitud del niño hacia los aprendizajes y el juego, hacia la autonomía, etc.

Cuadro 1. Instrumento de autoevaluación o de evaluación externa. Adaptación para los 2 años de parte de la escala de observación del Instituto IDEA

	INADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
Familias	No hay contacto cotidiano con la educadora del niño o niña.	Contacto a la entrada y/o la salida con la mayor parte de las familias.	Además, se favorece que la familia participe dentro del aula en algunos momentos.
Disponibilidad afectiva	Educador o educadora distante: escasas caricias, sonrisas...	Frecuentes sonrisas, caricias, miradas positivas, proximidad física, etc.	Además, tono de voz cálido y el adulto se pone con frecuencia a la altura de los niños.
Estilo de autoridad	El educador o educadora plantea continuos límites, órdenes o críticas.	Los límites y las órdenes se alternan al 50% con mensajes positivos.	Se ponen límites pero predominan los mensajes positivos: ánimo, refuerzo, comentarios amables.
Estilo comunicativo	El educador o educadora habla fundamentalmente dirigiéndose a todo el grupo.	Se alternan al 50% los mensajes al grupo con intercambios individualizados.	Predominan los intercambios individualizados, especialmente con los que tienen menos adquirido el lenguaje.
Clima emocional	Frecuente crispación en el grupo: llantos, peleas, voces de los adultos.	Aunque hay algunos momentos tensos, en general el grupo está sereno.	A lo largo de toda la jornada hay un clima animado y tranquilo, que no se pierde en los conflictos.
Directividad	Predominan las actividades en que todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, dirigidos por el adulto.	Se alternan al 50% las actividades dirigidas de gran grupo con momentos más libres de pequeño grupo.	Predomina el pequeño grupo –por zonas o rincones– en que el adulto acompaña el juego más que dirige.

Tiempos de actividad	Los niños permanecen tiempos inactivos (varios momentos de espera sentados entre actividades).	Casi todo el tiempo, los niños están activos de forma constructiva (centrados en sus juegos, rutinas, etc.).	Además, dentro de una secuencia, cada niño o niña lleva su ritmo, por lo que no se tienen que esperar los unos a los otros.
Materiales	Aunque haya otros materiales, se usan habitualmente fichas y/o se pone la TV o DVD a los niños y niñas.	Se utilizan distintos tipos de juegos de construcción, de movimiento, cuentos, simbólico o plástica.	Además, variedad en estos materiales y uso de material reciclado, de la naturaleza, etc.
Autonomía	Las comidas, el control de esfínteres o el aseo se desarrollan con poca autonomía.	Los niños, con la ayuda del adulto, realizan estas actividades con bastante autonomía.	Además, se aprovechan estos momentos para favorecer el lenguaje, la motricidad fina, etc.
Respeto a la diversidad	Casi todas las propuestas –de juego o vida cotidiana– son iguales para todo el grupo.	Se respetan distintos niveles según edades y características de los niños y niñas.	Además, se hacen adaptaciones para algunos niños (silla pequeña, orninal, pictogramas, etc.).

Fuente: publicado en *Aula de Infantil* (Paniagua, 2009).

Dada la fuerte tradición escolar que pesa sobre la educación infantil, es también esencial la revisión de los contenidos y actividades que se proponen a los niños y niñas. Tal vez el objetivo fundamental de la orientación es contribuir a que sean adecuadas a la edad y a la diversidad de cada grupo, y no un remedo de actividades propias de años posteriores (Paniagua y Palacios, 2005). En educación infantil se dan suficientes conquistas –pensemos en la adquisición del lenguaje– y aprendizajes como para inventarse otros que no sean propios de esta etapa. Los planteamientos en los que básicamente todos hacen lo mismo al mismo tiempo difícilmente pueden dar respuesta a la diversidad de intereses, de capacidades e incluso de edades que se da dentro un grupo. Sólo el trabajo sistemático y serio en torno a metodologías y actividades propias de la educación infantil –rincones, pequeños proyectos–, así como la reflexión y la observación sobre lo que los niños aprenden en las distintas actividades, puede compensar la fuerte presión social –e incluso comercial– para que la educación infantil quede monopolizada por las fichas. Esta tendencia a adelantar aprendizajes y modos de la etapa posterior no se da sólo en el segundo ciclo, sino que también en el primero –de 0 a 3 años– se tiende a imitar y a introducir prematuramente estilos y actividades propias de 3-6 años.

En la orientación sobre contenidos, en el segundo ciclo, una cuestión presente en todos los centros como más o menos polémica es la aproximación o la iniciación temprana de la

lectoescritura y, en menor medida, del cálculo. Desde la orientación, es importante contribuir a acercar el conocimiento científico que hay al respecto para salir de debates con posiciones extremas. La flexibilidad y el respeto de los distintos ritmos individuales –en ésta como en otras cuestiones– es siempre garantía de acierto. La orientación sobre el abordaje metodológico de estos contenidos va a ser esencial y debe ser coherente con la forma de aprender de los niños pequeños: global, significativa, basada en la peculiaridad de sus intereses y, sobre todo, lúdica.

Otra cuestión que aún es polémica en algunos colegios es la atención a las necesidades fisiológicas de los niños. Desde los comienzos de la educación infantil, todos los pedagogos han señalado la importancia de las actividades de vida cotidiana en torno a la alimentación, el sueño o el aseo. Asimismo, las conquistas en autonomía personal están contempladas en todos los planteamientos curriculares de educación infantil, pero aquellos colegios que no tienen una concepción realmente integral de la educación tienden a considerar estos aspectos como secundarios o, incluso, a excluirlos del proceso educativo. Todavía quedan comunidades autónomas que no han resuelto aspectos tan cotidianos y normales como que un niño de tres años tenga algún «accidente» en su control de esfínteres, con el resultado de niños desatendidos viviendo experiencias penosas, mientras que en otras comunidades –en general, aquellas que poseen una mayor tradición de educación infantil– estas anécdotas no suponen un problema sino un objetivo educativo. Desde la orientación, se debe favorecer la comprensión amplia de lo que son los contenidos curriculares, sin limitarlos a los tradicionalmente escolares, así como fomentar el debate sobre lo que debe ser un buen trato institucional a los más pequeños.

Otro importante ámbito de orientación es la contribución a que los nuevos retos curriculares –inclusión de segundas lenguas o de nuevas tecnologías– se hagan de forma fundamentada y no con los abordajes superficiales y poco eficaces con los que a veces se tratan estos temas en educación infantil.

Por último, hay que resaltar –en cuanto a contenidos de orientación– el trabajo con familias, ya que es uno de los campos en los que más imprescindible es la formación permanente del profesorado de educación infantil, en gran medida por no estar suficientemente contemplado en su formación inicial. Este aspecto –el asesoramiento al centro sobre la colaboración con las familias– va a tratarse en el apartado siguiente, antes de abordar la intervención directa del orientador con las familias.

Trabajo con familias²

Las demandas de los centros suelen referirse a conflictos o situaciones puntuales más que a la revisión de sus planteamientos generales de trabajo con familias, o bien, a la petición de que la figura del orientador desarrolle tareas formativas con las familias (escuelas de padres, etc.). Muchos equipos pedagógicos se sienten satisfechos del trabajo que realizan con las familias y tienden a situar cualquier dificultad en las peculiaridades de éstas. No obstante, nuestra educación infantil dista mucho –en general– de incorporar a la familia como elemento esencial del proceso educativo. En muchos centros se da una participación puntual que no supone una auténtica incorporación de las familias en él. Avanzar en el terreno de la colaboración implica ayudar a revisar las actitudes de los docentes y el modelo de relación profesional que se establece con las familias. Con excesiva frecuencia la colaboración de los padres se entiende unidireccionalmente y no como un proceso de acuerdo y negociación; es habitual escuchar que una familia *no colabora* cuando no hace exactamente lo que se le pide desde la escuela.

El orientador puede contribuir –tanto en el trabajo con educadores como con los padres– a estrechar la colaboración familia-escuela, colaboración que no está exenta de conflictos. En efecto, en estas edades se trata de relaciones impregnadas por los afectos y las emociones, lo que es positivo en muchos sentidos –se vive la escuela infantil como algo muy próximo–, pero también se da una mayor visceralidad en los desencuentros. Así, en el primer ciclo, la separación de los hijos muy pequeños con frecuencia suscita sentimientos encontrados (agradecimiento de las familias pero también rivalidad, etc.), por lo que los educadores y las educadoras tienen que estar muy formados en este aspecto para reaccionar de forma profesional (López y Cantero, 2007).

Tal vez uno de los elementos que más interfiere en la relación con las familias es la polémica sobre si los centros que atienden esta etapa son centros educativos o asistenciales. La polémica surge de contraponer en una falsa dicotomía lo educativo a la función social –conciliación de vida familiar con la vida laboral–, función que la escuela y el colegio también deben tener si concebimos la escuela como un servicio integral. En la sociedad del siglo XXI, los centros que atienden a la primera infancia deben contemplar estas necesidades (ampliación de horarios, servicio de comedor, etc.). Junto con esta disponibilidad también es importante poner límites al tiempo de permanencia de los niños y niñas para evitar que vivan más en la escuela que en sus domicilios. El orientador debe contribuir a que los

.....
 2. El capítulo 5, «Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa», de Almirall, en este volumen, se ocupa de forma específica de la relación familia-escuela. Su lectura puede complementar lo que se aporta en este apartado.

horarios no lectivos sean, de alguna forma, también educativos. Los niños pequeños no entienden de horarios y titulaciones: para algunos, tan importante puede ser su maestra como la persona que le ayuda en el comedor. Un buen centro es el que procura que todas las actuaciones que en él se desarrollan sean coherentes con sus principios educativos, ya sea en las aulas, en la sala común, en el patio o en el comedor.

La orientación a la familia, como en otras etapas, recae fundamentalmente sobre las tutoras de las aulas. Las reuniones y entrevistas entre padres y educadores son una vía fundamental para el desarrollo de esta función, y el orientador puede contribuir a que estas actividades se realicen con profesionalidad y eficacia. Pero, además, en educación infantil, cuando se fomenta el contacto cotidiano y la presencia en las aulas de las familias en algunos momentos, la orientación trasciende lo meramente verbal. Para las familias, tener la oportunidad de observar a su hija o a su hijo en el contexto del aula y poder ver a los educadores interactuando de forma estimuladora con los niños –aprovechando educativamente los distintos momentos, poniendo límites con calma, etc.– puede ampliar sus estrategias como padres o, incluso, las expectativas hacia sus propios hijos e hijas.

El papel del orientador no debe suplantar la labor de asesoramiento familiar que desarrollan de forma cotidiana maestros y educadores. Pero en algunas circunstancias –gravedad de las dificultades, cuestiones estrictamente familiares, etc.– debe ser un recurso accesible para las familias que lo soliciten. Las demandas más frecuente de las familias con niños pequeños son las dificultades en la vida cotidiana con el comportamiento del niño o niña –problemas a la hora de comer, de ir a la cama, rabietas, agresiones, etc.– para las que no sirven las recetas simples. Cada vez más familias buscan asesoramiento profesional cuando se sienten desbordadas por un día a día que resulta incómodo y frustrante.

Para las familias, el orientador en educación infantil sigue asociándose con la existencia de problemas. Es importante que contribuya también a la creación de espacios de encuentro de las familias donde las ganas de compartir y de aprender no se limiten a las dificultades. Los centros de educación infantil deberían ser lugares de encuentro de las familias para la prevención, la reflexión sobre cómo enriquecer sus tiempos de ocio, etc. En los grupos de familias, además de los aportes profesionales, los padres tienen la oportunidad de conocer a otras familias que viven situaciones similares. La creación de estos espacios no es responsabilidad única del orientador –se requieren medidas organizativas, la implicación del equipo educativo, de las asociaciones de madres y padres, etc.–, pero es verdad que la figura del orientador suele ser una pieza clave en la dinamización de estas iniciativas.

En educación infantil, cada vez se da más importancia a la documentación de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Mostrar a las familias qué se pretende y cómo se hace no puede limitarse a exposiciones verbales o escritas, sino que debe complementarse con

imágenes. El orientador también puede contribuir a ayudar al profesorado a mostrar a las familias su trabajo de forma más eficaz, así como incluir estos recursos (pequeños vídeos, imágenes significativas, etc.) como medio de asesoramiento en su trabajo directo con las familias.

En definitiva, en el trabajo con familias, contar con marcos flexibles de intervención sin limitarse a las tradicionales entrevistas –aunque éstas sigan siendo insustituibles en muchos casos– permite llegar a más familias e incrementar el intercambio de información.

Actuaciones en torno a niños y niñas

La detección en los centros

En los primeros años se aprecia como nunca el hecho de que los niños están «en construcción»: los cambios se producen en tiempos muy breves y muchas veces, lo que hace unos meses era un problema, hoy ya no lo es. Además, con frecuencia el comportamiento de los niños y de las niñas difiere mucho cuando están en su hogar y cuando están en la escuela. Todo esto hace que tengamos que ser especialmente cautos a la hora de valorar e identificar las necesidades educativas de un niño o una niña. El etiquetado puede ser especialmente perjudicial, ya que se pueden reducir las expectativas de padres y educadores con un resultado poco estimulante para el niño. Esto no significa que renunciemos a realizar una detección temprana de las dificultades. Sabemos que en la mayor parte de discapacidades, trastornos y problemas de aprendizaje, la intervención temprana es una de las armas más eficaces. Buscar el equilibrio entre las dos posturas –evitar diagnosticar prematuramente, pero no dejar de detectar e intervenir– es un ejercicio constante para el orientador en edades tempranas.

Los educadores y maestros son esenciales en el proceso de detección; desde su experiencia pueden percibir cuestiones que incluso pasan desapercibidas a los padres, que no suelen conocer con detalle cómo se produce la evolución en los primeros años. Es importante, en este sentido, brindar formación sobre indicadores de riesgo, e insistir en que dichos indicadores –de forma aislada– se dan con mucha frecuencia, mientras que la aparición de varios de ellos debe suponer una cierta preocupación. En general, es conveniente plantear en los centros que no se hagan demandas al orientador u orientadora hasta que los niños no estén bien adaptados al centro. Durante el período de adaptación –primeras semanas del curso–, muchos de los comportamientos de los niños son reacciones naturales al cambio de contexto y de figuras de referencia. Incluso bien avanzado el curso, es fácil confundir estos comportamientos reactivos –niños o niñas que apenas hablan en el centro, mientras que se expresan sin dificultad en su casa– con problemas más permanentes. Sea cual sea el origen de las dificultades, es importante que éstas se aborden pensando siempre en qué hacer desde el aula para mejorar la situación del niño o niña. En esta reflexión no tiene sentido que participe siempre el orientador; para la mayor parte de las cuestiones que preocupan en el aula,

la mejor ayuda es la de los educadores más experimentados o que han podido observar al niño sin estar directamente involucrados. Tan sólo unos pocos casos deberían llegar a ser compartidos con el orientador. En este sentido, dentro de la función orientadora hay que contribuir a que existan estructuras internas del centro para que la revisión de niñas y niños no se limite al intercambio informal de impresiones, y también contribuir a que en dichas estructuras se establezcan unos hábitos de análisis que impliquen la inclusión de la escuela como posible fuente de dificultad y como fuente segura de soluciones.

La evaluación psicopedagógica en las primeras edades

En aquellos casos que llegan al orientador, los principales instrumentos de evaluación de los niños escolarizados van a ser la información proporcionada por la escuela y la familia, y la observación del niño en el centro. Sea cual sea el método de observación utilizado, en todos los casos se trata de analizar los distintos componentes de la conducta global del niño o niña. Así, en la situación de patio probablemente podemos observar mejor cómo se desenvuelve en el plano motor, pero simultáneamente obtenemos datos de la relación con los otros niños o con los adultos. Además, la observación permite tomar datos del contexto escolar: el tipo de actividades o las interacciones que el profesorado establece con el niño. Es importante, tanto en las entrevistas con educadores o padres como en la observación, buscar una visión global del niño, así como elementos relevantes del contexto familiar y escolar (Bassedas, Huguet y Solé, 2006).

En gran parte de los casos, esta recogida de datos mediante las entrevistas y la observación nos proporciona las piezas suficientes para obtener una cierta imagen del rompecabezas, y así contar con información relevante para poder brindar un asesoramiento psicopedagógico a la escuela y a la familia. En otros casos, será además imprescindible el uso de pruebas estandarizadas –fundamentalmente, escalas de desarrollo– para acabar de precisar u objetivar determinados aspectos. Incluso en el uso de estos instrumentos, se puede intentar recoger el máximo de información en contextos naturales. Por ejemplo, algunos ítems psicomotrices se pueden observar muy bien en la actividad de patio o en las sesiones de psicomotricidad habituales del grupo, evitando la situación más extraña de la evaluación individual de estos aspectos.

El empleo de pruebas psicopedagógicas con el conjunto de los niños del aula no puede ser la vía de detección, mucho menos en estas edades. Los resultados de pruebas descontextualizadas, aplicadas a veces de forma colectiva, son muy poco fiables incluso en los últimos años de la educación infantil.

La evaluación puede incluir un trabajo directo con el niño, tanto con niños escolarizados como con aquellos que aún no asisten a la escuela, cuando se desarrolla un programa de detección en el sector (niños remitidos por pediatras, etc.). En esta evaluación individual

—por respeto al niño y para que su comportamiento sea más espontáneo—, lo primero que hay que asegurar es que se dé una situación en la que se sienta seguro y que le resulte agradable. Con demasiada frecuencia los informes de los niños pequeños se inician con el dato de que «no colabora» con lo que queda en entredicho el resto de los datos recogidos. Para evitarlo, con los más pequeños, 0-3 años, la evaluación debería desarrollarse en un contexto físico con el que estén familiarizados y, en todos los casos, en presencia de personas que sean referencias afectivas. Por desgracia, frente a lo que es habitual en otros países, no tenemos la tradición de hacer las evaluaciones en su hogar, que es lógicamente el contexto más natural. Cuando los niños están escolarizados, su aula es un buen entorno de evaluación individual, aprovechando —por ejemplo— el momento en el que el resto del grupo se encuentra en el patio. En la mayoría de los casos, sin embargo, no se puede desarrollar esta evaluación más que en un lugar extraño para el niño o niña. En estas situaciones, es importante que el espacio recree un ambiente infantil, con posibilidades de interactuar con los niños en el suelo —que es el espacio donde se sienten cómodos los más pequeños—, y también una mesa y sillas de tamaño adecuado. En todos los casos, es imprescindible que el pequeño esté acompañado por personas que sean su referencia (la educadora, su madre, los abuelos que le cuidan habitualmente...). La presencia de estas referencias durante la evaluación brinda no sólo el papel de ofrecer seguridad, sino también mucha información espontánea sobre el comportamiento del niño, sus gustos y peculiaridades, así como el tipo de acompañamiento e interacciones que establecen con los niños.

Con los más mayores, en general a partir de los 4 años, la presencia de adultos significativos y espacios conocidos ya no suele ser tan necesaria, siempre que se anticipe al niño o niña qué se va a hacer y que se le planteen las sesiones de forma lúdica.

Incluso en las valoraciones individuales, la aplicación de escalas o pruebas psicométricas no puede ser la única vía de evaluación, ni siquiera la fundamental. La inclusión de actividades libres: juego simbólico, dibujo o compartir un cuento permite establecer un tipo de interacción más natural que no se limita al formato «propuesta del adulto-respuesta del niño».

Fragmentar la evaluación en varios encuentros también permite al niño ir familiarizándose con el adulto desconocido y con la situación. Con los pequeños es imprescindible detectar los indicadores de cansancio, desmotivación o rechazo a las tareas, para así cambiar de actividad o reducir la presión. Hay que asegurar que haya momentos en los que sea el adulto el que siga al niño en sus intereses, marcando éste el juego. La mejor muestra de colaboración es que el niño esté disfrutando: atención compartida, sonrisas o que quiera prolongar el juego.

Tal vez la variable que más influye en la evaluación individual es que el orientador posea una amplia experiencia con niños pequeños y habilidades de interacción. Poca confianza

podemos transmitir a una familia cuando no sabemos ni cómo sostener a su bebé o si nos dirigimos a una niña de cinco años como si habláramos a una de dos. Una buena fuente de aprendizaje para los orientadores en estas edades es la observación de educadoras y maestras experimentadas, así como la participación frecuente en las aulas, interactuando con los niños y niñas. No hay niños que no colaboren, sino adultos que no encuentran la vía para que lo hagan.

La intervención

El sentido fundamental de la evaluación es asegurar que en los contextos significativos del niño o niña –su casa y su escuela– se vayan ajustando la respuesta a sus necesidades. Es importante, tanto con la familia como con la escuela, partir de las intervenciones adecuadas, de las estrategias positivas de educadores y padres, para así explotar los recursos con los que ya cuentan los adultos. Sobre esta base, es más fácil introducir algunas propuestas de mejora, siempre ofertando un abanico de posibilidades para que sea el propio implicado el que elija. Fórmulas como «a algunas familias les funciona...» nos sacan de la imposición y dejan la decisión última de cómo hacer las cosas a los interesados.

Aunque existen numerosos puntos comunes entre los objetivos de la escuela y de la familia, el orientador no debe olvidar que se trata de contextos muy distintos. Con demasiada frecuencia se ponen *deberes* para casa, con formatos propios del medio escolar (todos los días, ponerse un tiempo a dibujar, mirar un cuento, o hacer juegos didácticos), cuando la vida en el hogar puede ofrecer suficiente riqueza como para que distintos momentos cotidianos sean plenamente educativos: la hora del baño, ver la televisión, ir de compras, y un largo etcétera de situaciones, son oportunidades para desarrollar todo tipo de habilidades. Es importante, asimismo, insistir tanto a familias como a educadores en que la vía de intervención no debe ser tanto la directividad –decir al niño continuamente lo que debe hacer, interrogar más que dialogar, etc.– sino más bien *acompañarle* en distintos momentos.

ACTIVIDADES

1. *En una escuela infantil las educadoras realizan una autoevaluación guiándose por el instrumento del cuadro 1 (pp. 190-191). En su evaluación obtienen resultados adecuados o muy adecuados en la relación con familias, la disponibilidad afectiva, el estilo de autoridad, el estilo comunicativo, el clima emocional del aula, los materiales y la autonomía que fomentan en los niños. Por el contrario, los resultados son inadecuados en directividad, tiempos de actividad y respeto a la diversidad. Utilizando la bibliografía comentada, revisa alternativas metodológicas y organizativas, y prepara sugerencias y materiales para ayudarles a mejorar en estos aspectos.*
 2. *En la escuela infantil o colegio donde trabajas detectas que se atribuyen las dificultades de los niños, por sistema, a la actuación de las familias, tanto si un niño no atiende, como si participa poco en el aula, o si se muestra agresivo con sus compañeros... Incluso la principal demanda que se hace al orientador es que intervenga con las familias para decirles lo que deben hacer. Piensa en estrategias concretas –mensajes, formas de actuar, etc.– del orientador para ampliar el campo de visión y centrar su actuación en el contexto escolar.*
 3. *Observa la conducta espontánea de un niño o niña pequeños en un vídeo que recoja secuencias de juego espontáneo, intentando extraer de su comportamiento global algunos indicadores de desarrollo motor (cómo se mueve o cómo manipula), socioemocionales (cómo expresa emociones, cómo interactúa con adultos o con niños, etc.), cognitivos (cómo explora y combina los objetos, cómo simboliza, si utiliza alguna noción o concepto) y comunicativo-lingüísticos (cómo se comunica, con qué nivel de lenguaje, si utiliza monólogos, etc.).*
-

FUENTES Y RECURSOS

Libros

BASSEDAS, E., HUGUET, T. y SOLÉ, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Desde una perspectiva constructivista, este texto revisa diferentes aspectos de la educación infantil tanto en el primero como en el segundo ciclo. Especialmente interesantes resultan los instrumentos de evaluación de los niños en las distintas edades, que pueden proporcionar una buena guía de qué aspectos se pueden observar en el contexto de la escuela.

LÓPEZ, F. (coord.) (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.

En este libro los diversos autores abordan temas que tiene que manejar con frecuencia el orientador en esta etapa: cuestiones del ámbito socioemocional (miedos, problemas de conducta, cómo favorecer las amistades, manifestaciones sexuales, etc.), cuestiones en torno a las familias (familias no convencionales o la adopción), así como situaciones que requieren intervenciones especiales en el ámbito escolar (niños enfermos, malos tratos, etc.).

PANIAGUA, G. y PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Este libro recoge muy diversos ámbitos –desarrollo del niño, necesidades educativas especiales, aspectos metodológicos en primer y segundo ciclo, evaluación, relación con familias, trabajo en equipo– desde la perspectiva de la diversidad. En todos los casos se parte de cómo se suelen desarrollar las prácticas en los centros, lo que puede proporcionar al orientador una visión realista, así como una reflexión sobre cómo avanzar hacia una educación realmente infantil.

Revistas

Revistas de referencia en educación infantil: *Infancia*, con una amplia tradición en la etapa, y *Aula de Infantil* (*Guix d'infantil*, en catalán), que organiza sus contenidos por temas monográficos.

Escalas de desarrollo

Entre los instrumentos de evaluación en las primeras edades, señalamos dos escalas de desarrollo que abarcan la evaluación de distintas áreas y que incluyen la información de la familia o del profesorado como parte del proceso de valoración:

- Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia Brunet-Lézine (revisada): para niños de dos a treinta meses de edad, evalúa aspectos motores, cognitivos, de lenguaje y sociales.
- Inventario de Desarrollo Battelle: desde bebés hasta los ocho años. Tiene dos formatos, uno tipo cribado y otro completo. Evalúa las áreas social, adaptativa, motora, de comunicación y cognitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, E., HUGUET, T. y SOLÉ, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, F. y CANTERO, M.J. (2007). Antes de ir a la escuela: ansiedad, miedos e ideas de los padres. En F. López (coord.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, pp. 13-28. Barcelona: Graó.
- PANIAGUA, G. (2009). Pistas para la evaluación. *Aula de Infantil*, núm. 47, 20-22.
- PANIAGUA, G. y PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

- VOL. I** *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*
Coordinador: César Coll
- VOL. II** *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*
Coordinador: Francisco Imbernón
- VOL. III** *Sociología de la educación secundaria*
Coordinador: Rafael Feito
- VOL. IV** *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*
Coordinador: Ángel Pérez Gómez

Volúmenes correspondientes al módulo específico

2. Biología y Geología

Coordinador: Pedro Cañal

- VOL. I** *Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Biología y la Geología*
- VOL. III** *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

3. Dibujo: Artes plásticas y visuales

Coordinadores: Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez

- VOL. I** *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales*
- VOL. III** *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas*

4. Educación física

Coordinadores: Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas

- VOL. I** *Educación física. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Educación física*
- VOL. III** *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*

5. Física y Química

Coordinador: Aureli Caamaño

- VOL. I** *Física y Química. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Física y la Química*
- VOL. III** *Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas*

6. Filosofía

Coordinadores: Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

- VOL. I *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Filosofía*
- VOL. III *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*

7. Francés

Coordinadora: Carmen Guillén

- VOL. I *Francés. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica del Francés*
- VOL. III *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

8. Geografía e Historia

Coordinador: Joaquim Prats

- VOL. I *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Geografía y la Historia*
- VOL. III *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*

9. Inglés

Coordinadora: Susan House

- VOL. I. *Inglés. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica del Inglés*
- VOL. III *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

10. Lengua castellana y Literatura

Coordinadora: Uri Ruiz

- VOL. I *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*
- VOL. III *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*

11. Llengua catalana i Literatura

Coordinadora: Anna Camps

- VOL. I *Llengua catalana i Literatura. Complements de formació disciplinària*
- VOL. II *Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura*
- VOL. III *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*

12. Matemáticas

Coordinador: Jesús María Goñi

- VOL. I** *Matemáticas. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de las Matemáticas*
- VOL. III** *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*

13. Música

Coordinadora: Andrea Giráldez

- VOL. I** *Música. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Música*
- VOL. III** *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*

14. Tecnología

Coordinador: David Cervera

- VOL. I** *Tecnología. Complementos de formación disciplinar*
- VOL. II** *Didáctica de la Tecnología*
- VOL. III** *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

15. Orientación educativa

- VOL. I** *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*
Coordinadoras: Elena Martín e Isabel Solé
- VOL. II** *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*
Coordinadoras: Elena Martín y Teresa Mauri
- VOL. III** *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*
Coordinadores: Elena Martín y Javier Onrubia

VOLÚMENES COMPLEMENTARIOS

Vol. II. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*

Vol. III. *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES AL MÓDULO GENÉRICO Y AL PRÁCTICUM

Vol. I. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*

Vol. II. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*

Vol. III. *Sociología de la educación secundaria*

Vol. IV. *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta colección tiene por objetivo principal contribuir a la formación del profesorado y reflejar una visión coherente de la educación secundaria (obligatoria y bachillerato), tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos. Asimismo, sugiere nuevos enfoques en la formación del profesorado compaginando el rigor científico de los contenidos con una presentación práctica de los mismos, que puede ser útil tanto para el futuro profesor (Máster de Secundaria) como para el docente en ejercicio que desee potenciar su desarrollo profesional.

En el primer volumen de la especialidad, *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*, se caracteriza el modelo educativo, perspectiva que ha sido adoptada por las sucesivas leyes educativas en nuestro país. En este libro, el lector encontrará los supuestos básicos de dicho modelo junto con los aspectos constitutivos de la tarea asesora, entre los que cabe mencionar: la colaboración orientador/docentes, sus dificultades y formas de abordarlas; la dimensión institucional de la orientación; el asesoramiento a las familias; las características y las estrategias de evaluación psicopedagógica; la función del orientador; el trabajo intersectorial con profesionales del ámbito de la educación y de otros ámbitos; la intervención en momentos de transición entre etapas; y las características específicas de la orientación en la etapa de educación infantil.



ISBN: 978-84-9980-082-0

