



## Un departamento de orientación comprometido con el desarrollo de una educación más inclusiva

### A guidance department committed to the development of more inclusive education

M<sup>a</sup> Luz de los Milagros Fernández Blázquez mluz.fernandez@uam.es y Gerardo Echeita Sarrionandia

#### Resumen

*Introducción. Estudios recientes informan que necesitamos profundizar en los procesos de transformación escolar con un horizonte inclusivo. Los servicios de orientación educativa pueden desempeñar un rol importante en este contexto, pero, frecuentemente, no se cumplen estas expectativas que requieren cambios significativos en el modelo de asesoramiento. Los "casos" que muestran alternativas de actuación pueden inspirar a otros para "pararse y repensar" sus prácticas. Este trabajo pretende (1) Identificar las transformaciones realizadas en el modelo de Departamento de Orientación (DO) de un centro educativo comprometido con una educación inclusiva, (2) comprender las concepciones y valores que subyacen a su propuesta y (3) analizar la visión de docentes y miembros del departamento de orientación respecto a los resultados deseables de ese proceso. Método. Estudio de caso único de tipo instrumental (Stake, 2013): un DO perteneciente a un centro educativo comprometido con el desarrollo de una educación más inclusiva. Los informantes son 66 miembros del equipo de profesionales. Estrategias de recogida de información: entrevista semiestructurada, entrevista en pareja, grupo de discusión y cuestionario abierto. Para analizar la información se siguió un proceso de análisis temático con enfoque mixto. Resultados y Conclusiones. Las transformaciones identificadas en el modelo de departamento encaminadas hacia propuestas más inclusivas manifiestan la adopción de una perspectiva más sistémicas en la comprensión de la realidad educativa; más simétrica en cuanto a las relaciones interpersonales; más preventiva en sus actuaciones y destinadas a todo el alumnado. Los resultados encontrados, desde una generalización naturalista, pueden ser de utilidad para orientadores y directivos de centros escolares comprometidos con la inclusión y muestran que la transformación es posible.*

#### Palabras clave

*Educación inclusiva, orientador/a, asesoramiento psicopedagógico colaborativo, equidad.*

#### Abstract

*Introduction. Recent studies report that we need to delve in the processes of school transformation with an inclusive horizon. Educational guidance services can play an important role in this context, but often these expectations that require significant changes in the school counseling model are not met. The "cases" that show alternatives of action can inspire others to "stop and rethink" their practices. This paper aims to (1) identify the transformations made in the model of an educational center committed to an inclusive education, (2) understand the conceptions and values that underlie its proposal and (3) analyze the vision of teachers and of de school counselors regarding the desirable results of that process. Method. Instrumental single case study (Stake, 2013): a guidance department belonging to an educational center committed to the development of a more inclusive education. The informants are 66 members of the professional team. Information collection strategies: semi-structured interview, couple interview, discussion group and open questionnaire. To analyze the information, a thematic analysis process with a mixed approach was followed. Results and conclusions. The transformations identified in the school counseling model aimed at more inclusive proposals manifest the adoption of a more systemic perspective*

*in the understanding of the educational reality; more symmetrical in terms of interpersonal relationships; more preventive in its actions and intended for all students. The results found, from a naturalistic generalization, can be useful for counselors and managers of schools committed to inclusion and show that transformation is possible.*

#### **Keywords**

*Inclusive education, school counseling, collaborative psycho-pedagogical counseling, equity.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Revisiones en materia de educación inclusiva nos muestran que necesitamos profundizar en los procesos de transformación escolar con ese horizonte de cambio (Goransson y Nilhom, 2014; Messiou, 2016). En España, uno de los profesionales que puede desempeñar un rol muy importante en este camino es el orientador. Entre sus funciones se encuentra la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo (BOE 1996). Junto con otras medidas y actuaciones, puede facilitar el cambio de los centros educativos hacia prácticas más inclusivas (Lorente y Sales, 2017 y Solé y Martín, 2011).

A pesar de ser un profesional que puede tener un rol clave, durante mucho tiempo los departamentos de orientación han estado ligados al ámbito de la atención a los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales y los propios modelos de trabajo sostenidos desde los departamentos parecían facilitar la existencia y la perdurabilidad de este encasillamiento (Farrel, 2008; Clark y Crandall, 2009).

Conocer en profundidad modelos de trabajo de departamentos de orientación que hacen una apuesta clara por desarrollar una educación más inclusiva, puede ser inspirador para otros profesionales.

## **2. OBJETIVOS**

- 1) Identificar las transformaciones realizadas en el modelo de Departamento de Orientación de un centro educativo comprometido con una educación más inclusiva.
- 2) Comprender las creencias y valores que subyacen a su propuesta.
- 3) Analizar la visión de docentes y miembros del departamento de orientación respecto a los resultados deseables de ese proceso.

## **3. METODOLOGÍA**

Nos aproximaremos a nuestro objetivo de investigación a través de un estudio de caso único (Stake, 1998; 2013). Por un lado, las metodologías cualitativas nos permiten explorar la realidad desde el interior, atendiendo al sentido personal que le otorgan las personas implicadas a esa realidad (Flick, 2015). A su vez, la opción por un estudio de casos nos permite alcanzar una gran comprensión del fenómeno estudiado (León y Montero, 2015).

### **3.1. Breve descripción del caso: departamento de orientación del colegio Cardenal Spínola de Madrid**

Se trata de un departamento de orientación que en el momento de la realización de este estudio, estaba conformado por siete profesionales (en la actualidad nueve). Estos profesionales cuenta con diferentes formaciones en su origen (Pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje, Psicología o Pedagogía, entre otras) sin embargo, todos son conocidos como orientadores u orientadoras dentro de la comunidad educativa y realizan las mismas funciones, a excepción de la directora del departamento que, además, coordina el equipo. Forma parte de un colegio concertado situado en la zona Norte de Madrid capital. El centro educativo cuenta con alrededor de 1200 alumnos y casi 100 profesionales distribuidos desde Educación Infantil hasta 2º de Bachillerato. Coincidiendo con un cambio en el equipo directivo del colegio, comenzaron un proceso de transformación con una clara apuesta por la reducción de los procesos de exclusión. En este proceso de cambio el departamento de orientación experimentó también una profunda transformación en su modelo de trabajo a la vez que fue apoyo para el centro educativo en el desarrollo y continuación del proceso de transformación.

### **3.2. Estrategias de recogida de información e informantes**

Los informantes son 66 miembros del equipo de profesionales del centro educativo. Las estrategias de recogida de información empleadas han sido la entrevista semiestructurada, realizada a cuatro miembros del departamento de orientación y a un antiguo miembro; entrevista en pareja, realizada a la directora del departamento de orientación y al antiguo miembro del departamento de orientación al que nos referimos anteriormente; grupo de discusión, con el departamento de orientación en su conjunto y cuestionario abierto, respondido por 66 miembros de la comunidad educativa (entre docentes y profesionales del departamento de orientación).

### **3.3. Procedimiento de análisis de la información.**

Para el análisis de la información hemos transcrito todas los materiales procedentes de todas las técnicas de recogida de información. Con el fin de ayudarnos en el proceso de análisis nos hemos apoyado en el programa informático de análisis de texto: ATLAS-ti (versión 1.6.0 para Mac).

Para analizar la información hemos seguido varios ciclos de codificación-recodificación (Miles y Huberman, 2014) realizando un análisis temático de tipo mixto (Braun y Clarke, 2006). Los temas vinculados con las transformaciones vinculadas al modelo de departamento los hemos definido en base al marco teórico (deductivo), a saber, enfoque de la realidad, relación asesor-asesorado o finalidad de la intervención, denominados categorías *a priori*. Aquellas cuestiones vinculadas a los valores y creencias han surgido de forma inductiva, categorías *emergentes*.

### **3.4. Resultados**

A continuación mostramos algunos de los resultados más relevantes vinculados a cada uno de los objetivos de este estudio.

#### *Transformaciones en el modelo de trabajo del departamento de orientación*

Para la identificación de transformaciones realizadas en el modelo de Departamento de Orientación, y como hemos anticipado, nos apoyaremos en la propuesta de De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005). Identificamos las transformaciones en torno a tres

grandes dimensiones: enfoque de la realidad, relación asesor-asesorado y características de la intervención.

Con relación al enfoque de la realidad encontramos que las explicaciones que se ofrecen desde el departamento sobre los fenómenos que van afrontando en la institución son más sistémicas frente a explicaciones más lineales o causales presentes con anterioridad. Como refleja esta orientadora con relación al asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado: “ [...] *que la función fuera no elaborar un currículum, una adaptación (totalmente independiente) de este alumno, sino insertarla en el contexto, en el aula, en el grupo*” (Orientadora E, entrevista).

Vinculado con la relación asesor-asesorado encontramos que se dirigen hacia relaciones más colaborativa y simétricas, frente a un rol experto presente en épocas previas. Esto es así tanto en la relación orientador u orientadora-docente como dentro del propio departamento (orientador-orientador). Con los docentes se sitúan como un compañero o compañera más trabajando de forma colaborativa en el aula y en el trabajo con las familias, además, desarrollan también docencia de modo independiente como un docente más con su grupo aula. Entre los miembros del propio departamento el trabajo colaborativo también existe. Todos los profesionales del departamento de orientación está reunificados bajo una misma figura orientador y todos realizan las mismas tareas, apoyándose para ello en los conocimientos de unos y otros compañeros de equipo. Las características de la intervención son más preventivas y teniendo como ámbitos y destinatarios de la intervención los docentes, familias y todo el alumnado, frente a un tipo de intervención presente en años anteriores de carácter más remedial e individual, dirigidas a determinado tipo de alumno. Tal y como muestra esta orientadora:

*“Dentro del departamento todos somos orientadores y todos trabajamos en tres líneas: apoyando acompañando a los compañeros en equipos múltiples o acompañando a cada profesor cuando lo necesita. Digamos que dedicamos un tiempo muy grande en nuestra semana, o de nuestra jornada... Para que tú me entiendas: una parte está dedicada a la reflexión con otro, previa al aula, otra parte está dedicada a ir al aula y otra parte a acompañar a las familias” [...] pero nuestro trabajo tiene que ver con reflexionar previamente al aula con otros, ir al aula y acompañar a las familias en las salas, entonces nos pasamos el día en esos tres espacios”* (Orientadora CB, entrevista).

Dentro de este modelo de departamento y vinculado con el carácter preventivo de sus intervenciones y los destinatarios, queremos resaltar su política de apoyos: este se realiza dentro del aula y va dirigido a todo el alumnado.

#### *Valores y creencias*

Con relación a los valores que subyacen a su modelo de departamento resaltamos el valor del *cuidado* y el del *aprendizaje*. Transversal a todas sus prácticas encontramos un interés visible y en numerosas ocasiones explícito en el desarrollo del valor del cuidado (Gilligan, 2013 y Tronto, 1987) trabajando desde la escucha, respondiendo con integridad, empatía, respeto y valorando las relaciones y la interdependencia entre toda la comunidad educativa. Destacamos el valor que otorgan a la construcción de vínculos y al cuidado de las relaciones tanto con los compañeros como con los alumnos y familias. Por ejemplo, cada año cada uno de los y las orientadoras del departamento de orientación se convierte en el orientador de referencia de al menos un curso, cada año este curso es diferente con la intención de poder desarrollar *vínculos* con mayor número

de alumnos y alumnas y docentes. En concreto, la cita de este orientador refleja el vínculo que les permite desarrollar con los y las estudiantes esta forma de trabajo: *“Como cada año, estás en un curso diferente y los ves dentro del aula, conoces mucho más a los niños y cómo son los niños que si estuvieses saliendo fuera del aula. Es diferente si yo solo hago tercero de la ESO y conozco solo a los niños cuando pasan por tercero de la ESO. Aquí los ves más. Y como hablamos y estamos siempre juntos pues vas... Ves la evolución de los niños desde que son pequeños hasta que son mayores”* (Orientador JA, Grupo de discusión).

Además de los vínculos, facilitar el desarrollo de la *empatía* tiene gran peso en su modelo de trabajo. Lo hacen en diferentes ámbitos, aquí resaltamos el desarrollo de la empatía desde los procesos de formación docente, en concreto mostramos la siguiente cita que resalta este valor ligado a una formación sobre el aprendizaje de técnicas de aprendizaje cooperativo que luego el profesorado desarrollará en su aula: *“Reproducimos situaciones que viven los alumnos en el aula. Cuando vas al aula tienes tu grupo base. Eso ha generado más impacto que toda la formación que hemos dado”* (Orientadora CB, entrevista).

Además del *cuidado*, otro de sus valores es el *aprendizaje*. Constantemente están inmersos en procesos de formación externos e internos, los momentos de reflexión con otros también se constituyen como espacios de aprendizaje. Es algo presente desde el momento en que comienzan a formar parte del departamento de orientación. Esta orientadora cuenta la conversación que mantuvo con el director del centro en su entrevista de trabajo: *“A mí me dijo lo mismo. Me dijo “no pienses que nadie espera que llegues aquí a resolver nada. No hace falta que traigas tus conocimientos ni tu nada, porque lo que tienes que hacer aquí es aprender. Continuamente vas a estar aprendiendo”* (Orientadora MJ, grupo de discusión).

Con respecto a las *creencias* que subyacen a su modelo de trabajo, destacamos la vinculada al origen de la diversidad humana y a la importancia de las cuestiones éticas en su trabajo. Por un lado, asumen una perspectiva inclusiva sobre la diversidad, y entienden que las cuestiones vinculadas con valores humanos como la responsabilidad colectiva, el cuidado o el amor, son indispensables en la construcción de una educación equitativa.

#### *Resultados deseables: el futuro*

Con relación a los resultados deseables de ese proceso de transformación del departamento de orientación, nos encontramos con que gran parte de las aportaciones dadas por los docentes vienen ligadas al *tipo de relación* que esperan entre asesor y asesorado: colaborativa, apuntando como resultado deseable que el profesorado y el departamento de orientación trabajasen en equipo, que trabajasen en la misma dirección y que el profesorado participara en los procesos de orientación. Respecto a las características de la intervención que desearían alcanzar, serían principalmente de carácter preventivo, contando con horas de atención directa a todo el alumnado dentro de las aulas, vinculadas con una mejora en el ajuste en la ayuda educativa para cada estudiante teniendo con dos profesores en aula (orientador y docente), que el alumno recibiese un trato individualizado (un buen seguimiento) y que el departamento de orientación fuese apoyo para el profesorado en la elaboración de programaciones y en la inclusión de las necesidades del alumnado. Como recoge este docente: *“Poder recurrir*

*al departamento de orientación cuando nos surja alguna duda que no podemos resolver desde nuestra formación académica, su participación es clave para nuestra elaboración de la programación e inclusión de las diversas necesidades” (docente, cuestionario).*

#### **4. CONCLUSIÓN**

Como hemos visto, este departamento de orientación ha reorganizado su práctica con la intención de caminar hacia una educación más inclusiva. Ha incidido para ello en la construcción de una relación más colaborativa con los y las compañeras, comprendiendo y analizando la realidad desde opciones más sistémicas y desarrollando intervenciones más preventivas y dirigidas hacia toda la comunidad educativa. Todo este modelo de trabajo se sostiene con unos valores vinculados al cuidado y al aprendizaje. Vinculado con el cuidado, encontramos especial atención al desarrollo de los vínculos entre los miembros de la comunidad y la empatía. Todo ello se conjuga con la creencia firme de que la diversidad surge de la interacción entre las cualidades de las personas y las demandas del entorno está en la base de todas sus intervenciones.

A modo de breve conclusión, resaltaremos dos ideas singulares del modelo de trabajo de este departamento de orientación. En primer lugar destacamos el rol docente que realizan los y las profesionales de este departamento de orientación: tanto a través de la enseñanza colaborativa junto a otro docente como siendo un docente más con su propio grupo-aula. Anastasiou, Kauffman y Di Nuovo (2015) encontraron que en algunos centros educativos los y las profesoras de apoyo eran reconocidos como profesionales con bajo estatus y mostraban emociones negativas hacia su propia labor. Sin embargo, esta doble visión del orientador que acompaña a los profesionales de este centro educativo: como docente individual y docente en enseñanza colaborativa, parece facilitar que los miembros del departamento de orientación sean valorados y reconocidos dentro de esta institución educativa con un alto estatus.

Otra de las singularidades que podemos destacar en la forma de funcionar de este departamento, es el papel tan relevante que tiene la construcción de vínculos entre las personas: con familias, docentes, alumnado. Este interés parece responder a una concepción del *yo en relación* (Gergen, 2015). Además, gran parte de las prácticas desarrolladas por los miembros del departamento están atravesadas por los valores que subyacen a una ética del cuidado, tan necesarios para poder atender a los y las personas en mayor situación de vulnerabilidad (Gilligan, 2013 y Tronto, 1989); este compromiso es fundamental para construir una educación con mayor equidad (UNESCO, 2012).

Algunos de los interrogantes que no responde este estudio y que se podrían tratar de responder en futuros análisis, se relacionan con la conjugación de su propuesta equitativa con las demandas externas. Por ejemplo, con las evaluaciones psicopedagógicas: ¿cómo conjugan estos profesionales este modelo de asesoramiento tan inclusivo con la realidad de las evaluaciones psicopedagógicas actuales situadas desde una perspectiva médica (Echeita y Calderón, 2014)? O con los valores imperantes en nuestra sociedad actual: ¿cómo conjugar los valores propios de una ética de la humanidad (Gilligan, 2013 y Tronto, 1987), desde la que la educación inclusiva tiene cabida plena, con los valores que la lógica neoliberal va imponiendo y que resultan cada vez más naturales (McLaren, 2005)?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasiou, D., Kauffman, J. M. y di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 429-443.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2) 77-101.
- Clark, M. A. y Crandall, J. (2009). School Counselor Inclusion: A Collaborative Model to provide Academic and Social-Emotional Support in the Classroom Setting. *Journal of Counseling and Development*. 87 (1) 6-11.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp.55-66). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Farrel, P. (2008). Can Educational Psychologist be inclusive? En P. Hick, R. Kershner y P. Farrel (2008), *Psychology of inclusive education*. (pp. 117-126) Abington: Routledge.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Göransson, K. y Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3) 265-280.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Lorente Muñoz, E. y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1). 117-132.
- McLaren, P. (2005). Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos. En P. McLaren (Coord.), *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (pp. 264-299). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook*. CA, US: Sage Publications.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184.

- Resolución 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (B.O.E. 13 de mayo de 1996, núm. 20).
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo Educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: GRAÓ.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol. III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Tronto, J. (1987). Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12, 1-17.
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>