

## ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS CENTROS DE FUHEM<sup>1</sup>

1. Justificación.
2. Marco teórico y supuestos de partida
3. Situación actual en los centros de FUHEM: fortalezas, debilidades y retos.
4. Definición, modelo y características de la orientación en FUHEM.
  - 4.1 Definición de la orientación en los centros de FUHEM.
  - 4.2 Modelo y justificación.
  - 4.3 Reflexiones sobre el papel de los servicios de orientación.
5. Ámbitos de actuación.
  - 5.1 Criterio adoptado
  - 5.2 Ámbitos y funciones.
6. Composición y organización.
  - 6.1 Composición del departamento.
  - 6.2 Dependencia orgánica y aspectos de organización y coordinación.
  - 6.3 Propuesta sobre espacios.
7. Para concluir
8. Referencias bibliográficas

---

<sup>1</sup> Este documento es fruto de un debate continuado a lo largo del curso 2012/2013 por parte de los orientadores de los centros de FUHEM y la Dirección del Área Educativa. Ha sido encargado por dicha dirección de Área para ser incorporado al proceso de reflexión en torno al Libro Blanco de la Educación en los centros de FUHEM



## 1. Justificación

Debatir sobre el modelo de orientación en los centros de FUHEM es, para la Dirección del Área Educativa y los integrantes de los Departamentos de Orientación, una necesidad insoslayable. El proceso iniciado con la puesta en marcha de un Libro Blanco a partir del que repensar nuestro Proyecto Educativo constituye una oportunidad que merece la pena aprovechar para ese fin.

A lo largo del curso 12/13, los orientadores y orientadoras de los centros de FUHEM han llevado a cabo un proceso de reflexión continuado en el que se han analizado documentos y aportaciones teóricas, se han conocido de primera mano otras experiencias de orientación y se han discutido muchos aspectos relacionados con las finalidades, criterios y actuaciones concretas de los Departamentos de Orientación en nuestros colegios.

El documento que aquí se presenta recoge sólo una parte de las reflexiones llevadas a cabo: aquéllas que se ha considerado indispensable compartir con la comunidad educativa para tratar de establecer un marco común que guíe la tarea de los servicios de orientación en los próximos años. Se trata de un documento muy inicial y abierto, en el que quedan recogidas algunas propuestas para el debate y que necesariamente deberá ser completado con una descripción más precisa de funciones y tareas de los integrantes de los departamentos, protocolos de actuación, recursos disponibles, etc.

Creemos que supone un buen punto de partida para la construcción de un modelo de orientación ajustado a las necesidades actuales de nuestros centros y a los principales elementos de su organización, funcionamiento, diseño y desarrollo del currículo. Muchos de estos aspectos se encuentran, así mismo, sometidos a debate, por lo que será necesario relacionar lo que aquí se escribe y propone con el resultado de la completa revisión de nuestro Proyecto Educativo que en estos meses se está llevando a cabo.

Confiamos en que los debates que puedan generarse en torno a esta propuesta nos ayuden a organizar y desarrollar mejor la siempre difícil tarea que supone la orientación en nuestros colegios.



## 2. Marco Teórico y supuestos de partida

La orientación educativa y psicopedagógica es una tarea compleja sea cual sea el contexto en el que se lleva a cabo. Lo es de entrada por la dificultad para definirla de forma adecuada y establecer su objeto y límites; lo es también por la amplitud de los ámbitos en los que se desarrolla, muchos de ellos difusos y no exclusivos de los profesionales de la orientación (acción tutorial, convivencia, inclusión...etc.), lo que complica la delimitación de funciones y el establecimiento de acuerdos y marcos de colaboración y lo es también por la profusión de destrezas necesarias para llevarla a cabo con garantías, destrezas que se desarrollan más en la práctica que a partir de conocimientos adquiridos durante la formación inicial, diferente y por lo general incompleta según cuál sea el perfil que ostenta el profesional de la orientación (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo u otros).

La propia concepción de la orientación en contextos educativos ha ido configurándose, a lo largo de las últimas décadas, no sólo a partir de nuevas aportaciones teóricas o epistemológicas (del inicial Vocational guidance a las modernas concepciones del asesoramiento) sino, sobre todo, a partir de las nuevas necesidades y demandas de la población escolar, muy relacionadas también con la propia evolución de los sistemas educativos y los modelos en los que se basan. En la medida en que una parte de las tareas de los servicios de orientación puede estar ligada al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la concepción de la orientación también ha ido modificándose por la evolución de los conceptos de discapacidad (que en la actualidad vincula el funcionamiento no solo a condiciones personales sino a factores del entorno, limitadores o facilitadores); dificultades de aprendizaje, inclusión educativa, etc.

Con todo el interés que sin duda supone esta evolución, que afortunadamente se orienta cada vez más hacia una mayor coherencia entre la tarea educativa y la orientadora, cabe decir, no obstante, que a la vez hace más difícil establecer con claridad el marco de actuación y las prioridades de los servicios de orientación.

Un ejemplo lo constituye la adopción de un determinado 'modelo' de orientación. Hasta hace relativamente poco tiempo, era frecuente encontrar, en la literatura especializada, una categorización de los modelos más o menos estable y basada en criterios o parámetros que parecían claros – tipo de relación entre el orientador/a y el orientado/a; intervención individual o grupal; directa o indirecta; proactiva o remedial; interna o externa...etc.). En función de estos

criterios podrían caracterizarse algunos modelos de corte más 'clínico', de 'consulta' o 'demanda', de 'servicios', de 'programas', etc.<sup>2</sup>

Hoy en día es muy improbable que estas clasificaciones nos resulten de utilidad, al menos para tratar de definir un modelo con el que podamos sentirnos más o menos cómodos. Como antes se señalaba, la evolución de las propias concepciones sobre educación – en nuestro país establecidas con mayor rigor en la LOGSE (1990) y reafirmadas y actualizadas en la LOE (2006)- han ido obligando a los servicios de orientación a actualizar sus modelos para hacerlos más coherentes con las demandas del propio sistema educativo.

Esta coherencia, en el ámbito de la orientación, viene dada, sobre todo, por la adopción de un nuevo modelo, que puede ser denominado 'psicopedagógico' o 'educativo', que en esencia concibe la orientación psicopedagógica 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.)*' (Solé, I. y Martín, E. , 2011, p. 19). Naturalmente, para que esta coherencia se produzca, es necesario que los postulados psicopedagógicos – teorías o concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que han de estar en la base del modelo de intervención de los servicios de orientación- sean congruentes con los que imperen en los centros educativos.

Aunque esta afirmación resultaría válida sean cuales sean las teorías de base y las prácticas educativas que se pongan en juego, es evidente que un modelo así resulta más cercano o sirve en mayor medida a una concepción del aprendizaje como un proceso de construcción por parte del alumnado o, dicho de otra forma, a un enfoque constructivista. Este enfoque, aplicado a la orientación, delimitará con más claridad la relación de asesoramiento al profesorado – convirtiendo el desarrollo del currículo en los centros en el principal eje de intervención-; condicionará la concepción de la evaluación psicopedagógica –mucho más interactiva y menos psicométrica- y vinculará las tareas de asesoramiento no sólo al profesor/a aislado, sino a las estructuras de toma de decisiones del centro (Marchesi, A. y Martín, E., 1998, p. 284).

Este modelo 'psicopedagógico', por su propio carácter más sistémico, no debería ocuparse tanto de prescribir o establecer cada uno de los ámbitos de intervención o las estrategias concretas para alcanzar los objetivos deseados. Más bien tendría que establecer un marco y

---

<sup>2</sup> El lector interesado puede encontrar la descripción de estos modelos en los trabajos de Bisquerra, R. (coord.), (2001), Vélaz de Medrano, (1998) o Negro, A. (2006) citados en la bibliografía.

señalar una serie de principios y tendencias en la intervención, que Solé y Martín (2011) resumen así:

- *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 tienen en cuenta a los individuos y los sistemas de los que forman parte, en los que interactúan con otros y en los que hay que potenciar las 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 las estructuras que fortalecen 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. (pp. 26-27).*

Entendido así, el modelo de orientación debe ser, ante todo, un marco de colaboración entre los profesionales de la orientación y el profesorado de los centros, en el que cada uno de los agentes implicados aporta su conocimiento experto a la tarea común. No es difícil darse cuenta de que este proceso de colaboración, por estimulante y enriquecedor que pueda resultar a la postre, es muy complicado de articular y requiere un esfuerzo por todas las partes en la definición de ámbitos de actuación conjunta, protocolos y procesos consensuados y, sobre todo, precisa de una gran confianza mutua<sup>3</sup>. Para establecer las bases de esta colaboración será necesario primero compartir el modelo de intervención, identificar los ámbitos de trabajo conjunto, ajustar las expectativas de cada una de las partes y acordar los mecanismos de demanda y de resolución. Todo ello en el marco de una organización de los centros que no

<sup>3</sup> Muchos trabajos de Sánchez, E. ponen de manifiesto las dificultades y retos de los procesos de colaboración entre orientadores/as y profesorado y la resolución conjunta de problemas. Remitimos al lector al capítulo “estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar” citado en la bibliografía.



siempre favorece este trabajo conjunto. La convicción de los equipos directivos resulta a este respecto, determinante.

Además, este modelo de intervención puede chocar no sólo con las expectativas del profesorado, sino que puede entrar en colisión con determinadas concepciones de los propios asesores (orientadores/as, profesorado de apoyo) y a buen seguro con las expectativas de alumnado y familias, que pueden manejarse con mayor comodidad en modelos más simples que comportan una intervención más directa y más centrada en la resolución de demandas concretas de intervención, por lo general ligadas a las dificultades (de aprendizaje, de conducta, de socialización, etc.) de un alumno/a particular.

Cabe concluir este breve apartado introductorio aludiendo a la escasa ayuda que por lo general presta el marco legislativo y normativo actual a la definición de un modelo de orientación coherente con los principios generales de la intervención educativa. Si de por sí resultan inadecuadas muchas de las medidas que en los últimos años se han puesto en marcha desde las Administraciones Educativas para 'mejorar' la calidad de la educación en nuestro país y si cada día las prescripciones oficiales van siendo más regresivas y los recursos más escasos, en el ámbito de la orientación apenas han existido avances de consideración desde la mitad de la década del 90, en la que, para desarrollar la LOGSE, se sentaron las bases del actual modelo de orientación y se regularon muchos aspectos relacionados con la evaluación psicopedagógica, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la acción tutorial o la convivencia, entre otros.

Desde entonces pocas cosas han cambiado a mejor. Las competencias educativas de las Comunidades Autónomas hacen difícil hablar de un panorama común; algunas de ellas sí han hecho algunos avances en el tema que nos ocupa pero algunas otras, lejos de avanzar, han ido complicando la tarea orientadora por la vía de convertirla en mucho más burocrática, fiscalizadora y, a la postre, ineficaz para los propósitos aquí apuntados. Y no parece previsible que la situación mejore en el corto plazo.

### 3. Situación actual en los centros de FUHEM: fortalezas, debilidades y retos.

La trayectoria de la orientación en los centros de FUHEM es larga y se caracteriza por una indudable progresión e incorporación de nuevos elementos y prácticas coherentes con los nuevos modelos educativos y las nuevas demandas del entorno de nuestros centros. Aunque no exclusivas de los colegios de FUHEM hay sin embargo dos características que condicionan en gran medida la situación actual y que merecen ser tenidas en cuenta para valorarla.

- Por una parte las actuales estructuras de orientación han ido configurándose lentamente a partir de una situación inicial más vinculada a la presencia de ‘psicólogos’ educativos (no orientadores/as o asesores/as psicopedagógicos). Esta situación inicial fue generando un tipo de expectativas en la comunidad educativa y unas formas de hacer que probablemente respondían bien a lo que se esperaba entonces, pero que condicionan mucho el paso a modelos de corte más psicopedagógico y menos clínico. Aunque han sido los propios orientadores/as de FUHEM quienes han ido paulatinamente cambiando su percepción, sus prioridades y también sus prácticas, es innegable que este bagaje inicial imprime un cierto sesgo: la concepción de la orientación como algo más remedial o terapéutico en la que se da una importancia mayor al ‘diagnóstico’ centrado en el propio alumno/a se encuentra arraigada en una parte de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado e incluso en alguno de los orientadores/as)<sup>4</sup>.
- Por otra parte, la financiación de los servicios de orientación en los centros de carácter concertado, que descansa en buena medida en las familias (ya que sólo la orientación en la Educación Secundaria Obligatoria forma parte del concierto) somete a los profesionales de la orientación a un tipo de demandas (tal vez sería más correcto hablar de exigencias) de carácter muy distinto a las que se reciben en los centros de titularidad pública. Aunque pueda parecer un tanto exagerado y desde luego no responde a la mayoría de las familias, no es infrecuente tampoco encontrar quien considera que si ‘paga’ el servicio, tiene el derecho a decidir cómo y en qué condiciones debe recibirlo. Para algunas de estas familias, hablar de planes más generales, de asesoramiento al profesorado o de inclusión en sentido amplio, puede quedar ciertamente muy lejos de sus expectativas de atención directa e inmediata a las necesidades de sus hijos e hijas.

---

<sup>4</sup> No puede dejar de citarse a este respecto el ya clásico trabajo coordinado por María Selvini “El mago sin magia”, cuyo subtítulo es de lo más revelador a este respecto: “Cómo cambiar la situación paradójica del Psicólogo en la Escuela”.

No es fácil, por tanto, hacer una valoración de logros y dificultades totalmente aséptica y ajena a esta realidad. Conviene reconocer que en los últimos años, de manera gradual pero firme, los Departamentos de Orientación han ido evolucionando hacia modelos más globales y más vinculados a las prácticas educativas como el que en estas páginas se propone para el futuro más inmediato.

Sin embargo, también cabe hacer un recorrido por los principales elementos que fueron fruto de una evaluación por parte de la Dirección del Área Educativa<sup>5</sup> el pasado curso y que han sido objeto de debate a lo largo de éste con los integrantes de los Departamentos.

Una primera impresión sobre los departamentos de orientación en los centros de FUHEM revela, por un lado, que realizan un trabajo eficaz y comprometido en la atención al alumnado (principalmente al que presenta dificultades muy evidentes) y, por otro, que nos encontramos alejados –cada vez menos, bien es cierto– de una concepción de la orientación cercana al asesoramiento psicopedagógico, dirigido de forma principal a la generación de estructuras y procesos en los centros que posibiliten una inclusión efectiva de todo el alumnado: un modelo que incorpore como prioridad la participación en la puesta en marcha de medidas de tipo organizativo y curricular, que considere el centro en su globalidad y que promueva el trabajo colaborativo con el profesorado.

Este alejamiento puede tener que ver con motivos:

- *ideológicos o conceptuales*: defensa de un modelo de corte más ‘clínico’ por parte de algunos orientadores/as y en todo caso por parte de algunos tutores/as o familias; falta de reflexión conjunta sobre el sentido de los departamentos; falta de concreción en las funciones y competencias y tal vez resistencia de los equipos directivos a ampliar los ámbitos de actuación de los departamentos a la toma de decisiones organizativas y curriculares;
- *estructurales*: falta de claridad en la composición de los departamentos; ausencia de liderazgo; organización vinculada a las etapas educativas; dificultades de coordinación interna y externa; insuficiencia de las dotaciones espaciales y materiales; ausencia o insuficiencia de planes escritos, protocolos o instrumentos para la intervención;

---

<sup>5</sup> Rodríguez, V.M (2012): *Reflexiones sobre los Departamentos de Orientación en los centros de FUHEM*. Madrid: FUHEM (Documento de trabajo)

- *prácticos o ligados a las tareas*: preponderancia de las actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad, el seguimiento individual y la atención personal; dedicación excesiva a la aplicación de pruebas diagnósticas grupales o individuales; escaso peso en la coordinación de la Acción Tutorial, la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos, el trabajo con familias o la Orientación académica y profesional.

Los departamentos se sienten muy competentes en el ámbito de la evaluación y la puesta en marcha de medidas de apoyo individual o en pequeños grupos; y menos en lo que tiene que ver con los procesos de desarrollo del currículo, la intervención didáctica y la metodología. En realidad no sienten que ésta sea una demanda explícita por parte del centro. De hecho, algunas iniciativas en este sentido son difíciles de llevar a cabo por la resistencia de los equipos docentes o directivos. Demandan mucha más formación en este ámbito.

Por lo general, la distribución actual de tareas, las continuas demandas y la ausencia de protocolos claros hacen que los orientadores manifiesten una gran dificultad para realizar planes a largo plazo; la sensación es de ir 'apagando fuegos' que provienen además de múltiples frentes. No sienten que el profesorado, las familias, ni los propios equipos directivos comprendan su labor en toda su complejidad, aunque creen que se están dando pasos adecuados para ello en algunos centros.

El nivel de formación y de reflexión crítica tanto de los orientadores/as como del profesorado de apoyo es elevado, lo que ha posibilitado la elaboración de algunos documentos teóricos o prácticos de calidad en los centros. Se hace necesaria, sin embargo, una revisión en profundidad de las concepciones y el desarrollo de un trabajo de colaboración entre los centros que lleve a la adopción de criterios comunes, la definición clara de funciones y tareas y el desarrollo de protocolos e instrumentos para la intervención. Es importante que, cualquier reflexión sobre el sentido y funciones de los departamentos de orientación implique al resto del profesorado, a través de las estructuras de coordinación existentes en los centros, y que involucre de forma particular a los equipos directivos.

Con este documento se pretende iniciar este camino: al menos promover algunos debates y reflexiones y, si resulta posible, compartir metas, ámbitos de actuación y procedimientos.



## 4. Definición, modelo y características de la orientación en FUHEM.

### 4.1. Definición de la orientación en los centros de FUHEM.

*La orientación es un proceso que debe favorecer y estimular las capacidades individuales de los alumnos tanto en sus aspectos cognitivos, como afectivos, sociales y éticos. Por lo tanto, debe tender a garantizar un medio escolar en el que este desarrollo sea posible y debe tratar de eliminar las barreras físicas, académicas, personales y sociales que dificultan la inclusión de todos los alumnos y la consecución de los objetivos.*

Partiendo de una idea de escuela inclusiva que tiene por objetivo general que *todos los alumnos* puedan desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades, los colegios de FUHEM deben poner todos los medios humanos, organizativos y materiales al servicio de dicho objetivo. Es en la consecución de ese objetivo donde adquieren todo su sentido los departamentos de orientación de los colegios de FUHEM.

*'En el fondo, la inclusión educativa es el proceso (complejo, difícil y plagado de dilemas) de llevar nuestros principios y valores a la acción', (Booth, 2006).*

### 4.2. Modelo y justificación.

La decisión de elegir un modelo de los existentes para llevar a cabo el trabajo de todos los Departamentos de Orientación de los colegios de FUHEM es una tarea complicada. Ya hemos visto como las categorizaciones clásicas de los modelos de orientación están cada vez más en tela de juicio. Es obvio que hay rasgos que definen mejor a unos u otros, pero también lo es que resulta cada vez más difícil encontrar prácticas orientadoras que se ajusten en pureza a uno u otro modelo.

Por esta razón, partiendo de los modelos más teóricos de orientación psicopedagógica, de las líneas metodológicas y principios de FUHEM, y de la experiencia y formación acumulada por los orientadores que actualmente componen los Departamentos de Orientación, consideramos que este documento debe proponer un *modelo de orientación propio, ecléctico, no excluyente y lo suficientemente flexible para poder abordar el trabajo necesario desde el DO (Departamento de Orientación)*. Un modelo que permita el desarrollo de diferentes tipos de intervención en función de las necesidades para poder atender toda la complejidad de la tarea orientadora.



Esta atención a la tarea orientadora se entiende en un doble plano: por un lado desde lo programado y, por otro, desde lo que no está en la programación y surge desde la práctica, para atender a la diversidad desde la especificidad teniendo en cuenta los procesos de centro y de aula.

Este modelo partiría, como ideas fundamentales, de dos conceptos: asesoramiento y colaboración.

- *Asesoramiento.* Entendido como una forma de generar competencia individual y autonomía en el profesorado, alumnado y familias a partir del conocimiento experto que poseen los integrantes del Departamento de Orientación, y no como una forma de suplir, como expertos, la competencia de otros. El asesoramiento debe ayudar a otros a analizar una situación o problema haciendo aflorar dimensiones que pueden haberse mantenido ocultas o que no se han considerado relevantes, rescatando aspectos positivos de lo que ya se hace y profundizando en ellos, pero también cuestionando determinadas prácticas.
- *Colaboración.* El Departamento de Orientación debe intentar ser percibido como un colaborador en la tarea educativa. Esa colaboración, con un profesor o con cualquiera de los subsistemas que componen el centro educativo, (Equipo Directivo, equipo docente, tutores...), parte desde la perspectiva que proporciona la formación particular de cada uno, así como de sus experiencias, conocimientos, emociones y sentimientos para construir conjuntamente una respuesta educativa ante una situación o problema.

#### 4.3. Algunas reflexiones sobre el papel de los Departamentos de Orientación.

En cuanto al papel que debe desempeñar el DO, podríamos hablar en primer lugar y como fundamental, de contribuir a que todo el alumnado encuentre respuesta a sus necesidades educativas, entendidas en un sentido amplio.

Cada vez es mayor la diversidad en nuestras aulas, no sólo en aspectos tan evidentes como los países de procedencia, las diferencias culturales o las distintas competencias asociadas a una situación de discapacidad, sino en aspectos menos obvios a primera vista como la motivación, los estilos de aprendizaje, las habilidades sociales, etc.



Atender a la diversidad pasa por potenciar todo aquello que facilita el aprendizaje y el acceso pleno a la educación y eliminar las barreras de todo tipo que suponen un obstáculo para ello.

En línea con la propuesta de Echeita (2011), los departamentos de orientación deben contribuir a identificar y remover las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje/rendimiento y la participación de los alumnos y que por ello crean discriminación. Ello supone recopilar, ordenar y evaluar información proveniente de una amplia variedad de fuentes para planificar mejoras en las culturas escolares, en las políticas y en las prácticas educativas que, en cada caso, se configuren como tales barreras. En nuestros contextos escolares las 'barreras' vendrían a ser todos aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables.

Pero los departamentos de orientación no deben limitarse a contribuir a la identificación de las barreras, sino a facilitar recursos para lograr eliminarlas o atenuarlas:

- Más tiempo y oportunidades para diseñar *el Currículo de manera accesible, para preparar el trabajo coordinado* con las 'ayudas y apoyos' disponibles, para *pararse a repensar* colectivamente las prácticas y la marcha de los procesos de mejora, para *construir consensos y acuerdos* en la toma de decisiones relativas al 'dilema de las diferencias'.
- Más 'ayudas pedagógicas' que pueden venir de los propios compañeros (enseñanza compartida, grupos de apoyo entre profesores, apoyos 'dentro del aula'...), de los propios estudiantes (aprendizaje cooperativo), voluntarios (familiares, adultos comprometidos: grupos interactivos), uso de las TIC para fomentar un trabajo autónomo.
- Más evaluación y asesoramiento vinculados a la tarea de recopilar y analizar las evidencias que nos permitan saber dónde estamos, qué barreras existen en los centros y nos hagan ver lo que se ha vuelto 'invisible' porque se ha convertido en 'normal'.
- Más insistencia en los principios *éticos* y *valores* inclusivos: '*El imperativo moral de servir lo mejor posible a los estudiantes*'.

Otro aspecto, no menos importante que los anteriores, sería el de ser vehículo de reflexión para la innovación y la transformación educativa, fomentando el debate en los centros escolares. En este sentido, es muy importante que el Departamento de Orientación impulse y contribuya a un cambio de concepción del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la comunidad escolar. Todos los educadores, también los estudiantes, tenemos una idea más o menos



explícita de lo que supone aprender y, por tanto, de lo que supone enseñar. Como señala Pérez Echeverría (En Pozo y otros, 2006), esa idea suele ser una simplificación respecto a lo que nos indican las investigaciones científicas.

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 resultado de éste, precisamente porque son transformables, no es nada intuitivo. Pensar 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).

Este objetivo es muy ambicioso porque la concepción que se tiene del proceso de enseñanza aprendizaje está en la base de muchas decisiones que se toman en los colegios desde el nivel organizativo al metodológico. Si se cambia dicha concepción se abren, pues, las puertas a muchos otros cambios. Y para cambiarla es necesaria la formación permanente de todos los actores de la educación.

## 5. Ámbitos de actuación.

### 5.1 Criterio adoptado.

Son diversos los criterios que se pueden adoptar para hacer una clasificación de los ámbitos de actuación de los DO. En los documentos oficiales que regulan Departamentos de Orientación y Equipos se hace mención a una estructura basada sobre todo en los grandes planes de trabajo (Acción Tutorial, Orientación Académica y Profesional, Atención a la Diversidad, Convivencia); en otras ocasiones los ámbitos de actuación se relacionan más con los aspectos del desarrollo personal, académico y social del alumnado (Identidad, autoconcepto, socialización, valores, toma de decisiones...etc.) o incluso con las competencias de carácter más curricular. En este documento se propone una clasificación en función de los destinatarios: Equipo Directivo, equipo docente, alumnado y familias. Consideramos que, dada la actual indefinición (o al menos la ausencia de una definición consensuada) de funciones, una clasificación como esta ayudará a definir mejor las funciones y tareas más concretas, clarificará algunos aspectos organizativos y ajustará expectativas de los distintos colectivos considerados.

### 5.2 Ámbitos y funciones.



En relación al **Equipo Directivo** el Departamento de Orientación debe participar en muy diversos aspectos. Algunos de ellos son:

- La asignación de tutorías: El conocimiento de los grupos de alumnos y de los profesores del centro proporciona al Departamento de Orientación un lugar privilegiado para asesorar al Equipo Directivo en esta tarea.
- La organización de la atención a la diversidad en el centro y su seguimiento, así como evaluación de las medidas adoptadas.
- La organización de horarios y la composición de los grupos. La relación que mantiene el Departamento de Orientación con los tutores y las familias le proporciona información que puede contribuir a una mejor organización de los horarios del centro (especialmente de algunos grupos) y a la asignación de los alumnos a las diferentes clases.

En relación al **equipo docente** el Departamento de Orientación debe, al menos:

- Coordinar, y participar en las áreas de su competencia, en la evaluación psicopedagógica del alumnado, recopilando aquella información que permita adecuar la propuesta educativa a las características del mismo y facilitando herramientas a los profesores.
- Participar en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, junto a los coordinadores de los departamentos didácticos, a través del Coordinador del Departamento.
- Asesorar, participar e intervenir en los diferentes planes (Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional y Plan de Convivencia).
- Proporcionar un asesoramiento continuo a los tutores/as y al resto del profesorado a partir de la información de que disponga que permita adecuar la propuesta educativa a las características del alumnado.
- Asesorar y participar en la elaboración de las diferentes adaptaciones curriculares junto con los tutores o los coordinadores de departamento didáctico.
- Asistir a las juntas de evaluación de los diferentes grupos. La importancia de las juntas de evaluación, tanto en su aspecto diagnóstico como de calificación de los resultados de los alumnos hace que la participación del Orientador le proporcione



mucha información y le permita aportar su visión sobre los procesos y los resultados educativos.

En relación al **alumnado** el Departamento de Orientación debe, al menos:

- Intervenir de forma directa en la evaluación psicopedagógica de los alumnos en las áreas de su competencia.
- Orientar académica, personal y profesionalmente al alumnado, en colaboración con los tutores/as.
- Asesorar individualmente al alumnado especialmente en los momentos de toma de decisiones.
- Intervenir de forma directa, individual o pequeño grupo, con los alumnos en función de las necesidades y/o programas concretos desarrollados por el centro.

En relación a las **familias** el Departamento de Orientación debe, al menos:

- Participar en reuniones generales de familias (inicio de curso, trimestrales...).
- Poner en práctica escuelas o intercambios entre familias que permitan la reflexión y el asesoramiento.
- Incorporar a las familias en campañas diversas: semana de la sexualidad, orientación académico-profesional, escuelas de familias o similares, etc.
- Asesorar individualmente a las familias en colaboración con el/la tutor/a. En este aspecto habría que clarificar el papel que debe tener cada figura en las reuniones a la hora de obtener información, transmitir la información a la familia, etc. Se pone de manifiesto que no es posible, quizás tampoco deseable, que siempre estén presentes ambos ya que esto sobrecargaría a ambos de reuniones pero es necesario articular el trasvase de información para evitar situaciones de desinformación o de mensajes contradictorios.
- Conocer y proporcionar información sobre los recursos socioeducativos de la zona.

## 6. Composición y organización.

### 6.1 Composición del departamento.



La realidad de los DO de FUHEM, según el informe de 'Reflexiones sobre los departamentos de orientación en los centros de FUHEM' (Rodríguez, V.M., 2012) es que no parece existir una definición clara sobre la composición del DO. En general, está formado por: orientadores/as (en su mayoría psicólogos/as), profesionales de apoyo (PT, AL, otros profesionales), profesorado de diversificación curricular y, a veces, alguien de Jefatura de Estudios por alguna vinculación con el DO.

Después de la reflexión y el debate llevados a cabo en las reuniones de departamentos de orientación realizadas en Espacio Abierto FUHEM en el curso 2012-2013, se llega a la conclusión de que el Departamento de Orientación debería estar compuesto por los siguientes perfiles profesionales, teniendo en cuenta las especificidades y posibilidades de cada centro:

- **Un/a orientador/a por etapa** (perfil: psicólogo, pedagogo, psicopedagogo...), con independencia de la organización que finalmente se adopte.
- Profesorado de **pedagogía terapéutica** (PT) y de **audición y lenguaje** (AL) adscritos de forma exclusiva al Departamento.
- **Integradores sociales** adscritos al Departamento
- Y, se sugiere la posibilidad de incorporar al DO a educadores sociales y un/a trabajador/a social (PTSC).

También se pone de manifiesto la necesidad de que exista una **figura coordinadora del departamento** y, que a su vez forme parte del mismo. Actualmente, esta figura no existe en todos los centros.

Y, como debate o algo pendiente de reflexión y acuerdo quedaría el profesorado de compensatoria y de ámbito (PDC, PCPI...): ¿El profesorado de compensatoria debe formar parte del DO? Si es así, ¿de qué manera o con qué criterio? ¿Qué tipo de perfil debería tener el profesorado de compensatoria?

En cuanto a esta reflexión surgen dos propuestas:

- Que formen parte del DO, pero en la coordinación del mismo se diferencien dos tipos de reuniones: una reunión que sea específica de los orientadores y de todo el profesorado adscrito en exclusiva al Departamento, y otra reunión con todo el equipo del departamento.
- Que el profesorado de compensatoria o ámbito sean figuras representativas, que tengan una jornada significativa para la función y que se acumulen en el menor número de



personas posible, de manera que sean menos profesores para esta tarea con más horas para ello (en vez de que sea una distribución horaria entre el profesorado). Estos profesores tendrían una doble vinculación: al Departamento de Orientación y al Departamento Didáctico correspondiente.

## 6.2 Dependencia orgánica y aspectos de organización y coordinación.

La realidad actual es que la organización de los DO se basa fundamentalmente en la asignación de orientadores/as a las distintas etapas, ciclos o grupos, y las formas de coordinación interna son muy variadas dependiendo de cada centro (infraestructura, cuestiones laborales...). Es necesario seguir profundizando en la organización interna del DO, en la que podría haber responsabilidades de carácter más transversal e interetapas por parte de los orientadores/as (planes de convivencia, mediación, responsabilidad sobre colectivos de alumnos específicos en varias etapas...).

Teniendo en cuenta la organización actual de los Departamentos, desde el espacio de reflexión intercentros se ven como necesarias las siguientes coordinaciones del DO con los distintos colectivos (internas o externas al DO, promovida por el DO o en las que participa):

- Una reunión semanal o quincenal con el **Equipo Directivo** a la que asista el coordinador del DO, además de las reuniones de cada orientador con su jefe de estudios de etapa. El propósito de estas coordinaciones consistiría en el asesoramiento del DO en materias de su competencia como criterios para asignar tutorías de grupo, adaptaciones y diversificaciones curriculares, lo referente a la intervención educativa del centro (PAD, plan de convivencia, RRI, PAT...). Sería conveniente que el orden del día de las reuniones del ED estableciera con claridad los temas en las que es necesaria la presencia del DO, que podrían abordarse en una parte de la reunión. Eso ayudaría también a establecer la frecuencia.
- Las reuniones que se convoquen (con la periodicidad que cada centro establezca), de la **Comisión de Coordinación Pedagógica**, a las que debería asistir siempre el Coordinador/a del Departamento de Orientación.
- Al menos una reunión semanal del **Departamento de Orientación**: Orientadores/as del departamento, Profesorado de Apoyo adscrito al Departamento (PT, AL) y otras figuras de Apoyo (Integradores sociales, PTSC...) que debe quedar garantizada en el horario lectivo del DO, como en el resto de Departamentos Didácticos.

- Las reuniones que resulten necesarias por parte de los **orientadores/as** de un centro, que podrán ser establecidas en función de sus necesidades y posibilidades, proponiendo al menos una reunión semanal.
- Una reunión mensual del **Departamento de Orientación ampliado** (profesorado de compensatoria, de ámbitos, otras figuras con responsabilidades de apoyo), con el propósito de realizar una revisión del desarrollo de las funciones que el DO tenga asignadas, reparto de tareas, evaluación, propuestas de intervención y seguimiento de situaciones individuales o grupales que afecten al desarrollo pleno de los individuos y al de la convivencia en el colegio. Otra opción es que estas reuniones, en lugar de ser tan extensas, se realicen por etapas (cada orientador/a con el profesorado de apoyo en su etapa).
- Reuniones colectivas con **tutores** de ciclo o nivel, al menos quincenales, para el diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional y reuniones **individuales con tutores/as** para el seguimiento del grupo y el alumnado.
- El DO debe asistir a las **juntas de evaluación** que se realizan trimestralmente y a las reuniones de **equipo docente** (siempre que exista esta estructura).
- Participación en las reuniones generales con **familias** que se realizan al inicio del curso, trimestralmente, etc. Y en las reuniones individuales con las familias que se considere necesario, en colaboración con el/la tutor/a.
- Se propone una reunión, por lo menos anual, del DO con el coordinador/a de los distintos **departamentos didácticos**.
- Asistencia a las reuniones con **profesionales externos** (equipos de orientación de zona, etc.) cuando las haya, para participar en la coordinación de contenidos, el seguimiento y la elaboración de propuestas.
- Y también se propone mantener una reunión mensual de todos los **departamentos de orientación** de los centros, como un espacio de reflexión y debate para, principalmente, profundizar en el diagnóstico de la situación actual y realizar propuestas concretas de mejora.

En este apartado han surgido algunas reflexiones y debates que siguen aún pendientes, como son:

- ¿Cómo es la dependencia orgánica con el Equipo Directivo?. Así como en las distintas etapas se depende del jefe de estudios (infantil, primaria...) ¿De quién depende el DO?

¿Puede depender de una figura específica con la que se coordina como pueda ser el/la subdirector/a?

- Se produce una demanda o necesidad de explicitar en los centros las funciones del coordinador pedagógico, por la confusión que genera esta figura. ¿Cuál debe ser su función si es que se ve como figura imprescindible en el centro? ¿Se reduce esa confusión prescindiendo de dicho coordinador asumiendo sus tareas desde una futura subdirección?
- También se considera preciso hacer un análisis diferenciado de las funciones del DO y de los Tutores de Nuevos Profesores (y eventualmente del Equipo Directivo) para definir bien las tareas de asesoramiento de cada uno en el caso de profesorado de nueva incorporación al centro.
- Se considera necesario mantener y cumplir el criterio de asignación de jornada para los orientadores (en la actualidad se considera que el criterio mínimo es que haya una hora y media de jornada de orientación por cada grupo del centro...). Esto proporciona un mínimo en las condiciones laborales de los orientadores. Otra cuestión es cómo se reparte la asignación de funciones y tareas dentro de los departamentos de orientación. ¿Cómo llevar a cabo esa distribución o estructuración del Departamento de Orientación? ¿es eficaz un reparto de tareas por etapas? ¿sería conveniente contemplar otros criterios?

### 6.3 Propuesta sobre espacios.

En la actualidad, los DO no disponen, por lo general, de unas instalaciones adecuadas para llevar a cabo su labor con garantías. Quizá tampoco lo facilite la fragmentación de orientadores/as por etapas educativas.

Lo que se considera es que el departamento debe estar en un sitio visible y accesible, y que no esté apartado de la 'vidilla' del centro. Y debería contar con un espacio común para los orientadores del centro donde tener la documentación, bibliografía, expedientes, material de trabajo, ordenadores, etc. Donde poder llevar a cabo el trabajo común e individual 'de despacho'. Además de esto, sería necesario contar con espacios para entrevistas con alumnado y familias que requieren una privacidad.

En los centros de Fuhem, Hipatia, Lourdes y, el año que viene, Montserrat, existe una gran dificultad para encontrar ese espacio común por las circunstancias físicas.



¿Qué posibilidades existen que se puedan llevar a cabo para conseguir ese espacio de la mejor manera posible? Aunque falta reflexión y acuerdo sobre este tema, algunas ideas que surgen son: por un lado, la de rotar el espacio en las reuniones semanales del DO; y, por otro, el tener un despacho en cada edificio.

## 7. Para concluir

Como se ha puesto de manifiesto en otras partes de este documento, las páginas precedentes son sólo un volcado de ideas debatidas y consensuadas por los integrantes de los actuales departamentos de orientación. Algunas de ellas son coherentes con las prioridades y las prácticas que caracterizan la intervención de los orientadores/as y el profesorado de apoyo. Otras constituyen más bien deseos o apuestas de futuro que deberán ser refrendadas y finalmente asumidas por la comunidad educativa de los centros para que tengan sentido.

Aunque puede dar la impresión de que se trata de un conjunto de ideas más bien teóricas, lo cierto es que en la mayoría de los casos tienen o deberían tener muchas implicaciones prácticas. Muchas de ellas incluso deberían ir más allá del propio modelo de orientación, ya que parten de algunas premisas que no siempre se dan o no se dan con la suficiente entidad en nuestros centros (una apuesta real por la inclusión educativa; la predominancia de la colaboración sobre el trabajo individual; una concepción del aprendizaje como un proceso de construcción; una visión del centro como un sistema, etc.).

Optar por un modelo de asesoramiento colaborativo obliga, como ya se ha dicho, a ajustar muy bien las concepciones teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza, las expectativas de todos los agentes implicados y los procesos y protocolos de actuación. Hace necesario el compromiso de todos y muy especialmente de los equipos directivos de los centros y requiere un trabajo previo en el que será preciso invertir tiempo y esfuerzos para lograr acuerdos y minimizar diferencias.

Una lectura sosegada de las propuestas debería, sin duda, generar interrogantes, que sólo podrán irse resolviendo mediante el debate y la confrontación constructiva de ideas. A los servicios de orientación les queda también una importante tarea para ir concretando las propuestas y traduciéndolas a tareas y actuaciones concretas. Consideremos este documento como el primer paso en esta dirección.



## 8. Referencias Bibliográficas:

- Bisquerra, R. (Coord.) (2001): Modelos de orientación en intervención Psicopedagógica. Barcelona: Praxis (2ª reimp.).
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Echeita G. (2011). 'Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria'. VII. Jornadas RIINEE. En Martín, E. y Solé, I. (coords). (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.
- Negro, A. (2006): *La orientación en los centros educativos. Organización y Funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, V.M. (2012): *Reflexiones sobre los Departamentos de Orientación en los centros de FUHEM*. Madrid: FUHEM (Documento de trabajo).
- Sánchez, E. y García, R. (2011): 'Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar'. En Martín, E. y Solé, I (Coords.): *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Martín, E. (2011): 'Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento'. En Martín, E. y Solé, I. (coords.) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Selvini, M. y otros (1996): *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós (4ª Reimp.).
- Vélaz de Medrano, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona: Ediciones Aljibe (Col. Persona, Escuela y sociedad).