

## La Tarea de la orientación como herramienta de inclusión educativa

### Task orientation as a tool for inclusive education

Carlota de León y Huerta y M. de los Ángeles Olivares

#### Resumen

Los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Secundaria se constituyen en órganos dinamizadores de la inclusión educativa. La implantación de este órgano de coordinación docente facilita la atención a los distintos planos de la diversidad, centrándose en los rasgos que identifican al alumnado como seres diversos y en las respuestas a las necesidades emergentes del centro educativo y del contexto donde éste se ubica.

Este estudio recoge las reflexiones de orientadores y orientadoras sobre su práctica para descubrirnos cómo, en colaboración con la comunidad, se definen sus funciones en el ámbito de la atención a la diversidad.

**Palabras claves:** Orientación educativa, Departamentos de Orientación, funciones del orientador, comunidad educativa, atención a la diversidad.

#### Abstract

The Guidance Department of Secondary Education Centers bodies constitute facilitators of inclusive education. The establishment of this coordinating body provides care teaching different levels of diversity, focusing on the traits that identify students as being different and responses to emerging needs of the school and the context where it is located.

This study includes reflections on their guidance and practical guide to discover how, in collaboration with the community, defining their roles in the field of attention to diversity.

**Key words:** Educational guidance, Department of Counselling, counsellor roles, school community, attention to diversity.

## 1. Algunas precisiones conceptuales

Entender la esencia de la diversidad nos invita, en un primer momento, a hacer algunas aclaraciones terminológicas. El principio de atención a la diversidad no se trata de un concepto unívoco sino que tiene diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde los que debe ser analizado. Es, como nos ha hecho ver Coll (1994) desde hace tiempo, un concepto polisémico. Una primera lectura tiene que ver con el objetivo de perseguir un adecuado ajuste entre las características del alumnado y la enseñanza que se le ofrece Coll y Miras (2001) entienden que este proceso de ajuste puede recaer más del lado del alumnado, acomodándose éste a las diferentes modalidades formativas. Por otro lado, cabe diversificar la acción educativa y la enseñanza introduciendo las variaciones necesarias en la organización y el funcionamiento del sistema educativo y en la organización y acción pedagógica de centros y aulas.

Desde esta última concepción, la tarea de ajuste supondría para el profesorado preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una enseñanza adaptativa; esto es, adaptar o modificar desde la organización del aula y la programación didáctica, hasta los procesos instruccionales precisos para alcanzar el mayor grado posible de ajuste, y, por lo tanto, de individualización de la actividad educativa (Aldámiz-Echevarría, et al. 2005).

Esta acepción del concepto de atención a la diversidad es la que consideramos más relevante pues, con ella, incorporamos a todo el alumnado en las repuestas educativas organizadas desde la escuela.

La creciente presencia del alumnado en las aulas procedentes de diversas realidades sociales, familiares y culturales es un hecho incuestionable en nuestras ciudades. Entre los rasgos que describen sus perfiles (Alegre de la Rosa, 2000; López Melero 1998; y Puigdemívol, 1998; ) se observan los derivados de las diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones y expectativas, así como, los derivados de las diferencias de cultura, de religión, de género, de lengua, de niveles de desarrollo y aprendizajes previos, configurando, de este modo, el mapa de la diversidad en el sistema educativo (Figura 1).

FACTORES	ASPECTOS RELEVANTES
FÍSICOS	1. Sexo
	2. Edad cronológica
	3. Desarrollo corporal
SOCIOCULTURALES	1. Procedencia social, cultural o geográfica de las familias del alumnado
	2. Pertenencia a determinadas etnias
	3. Profesión de la madre o del padre
	4. Nivel de estudios
	5. Nivel económico
ACADÉMICOS	1. Capacidad de aprendizaje
	2. Conocimientos previos
	3. Motivación por el aprendizaje
	4. Estilo de aprendizaje
	5. Ritmo de aprendizaje
	6. Momento de escolarización
	7. Habilidades sociales

Figura 1.: Rasgos que identifican la diversidad de la población escolar (León y Huertas, 2009:71).

Como señala Gimeno Sacristán (1999:67) *todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad*. En este sentido, atención a la diversidad viene considerándose sinónimo de la preocupación por las medidas que puedan servir para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimenta determinado alumnado en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impiden, en su sentido más amplio, el acceso, el aprendizaje y la participación de determinado alumnado en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Por último, es importante resaltar que hablar de atención a la diversidad debería hacernos pensar también, en la preocupación por reforzar una educación en valores y para la ciudadanía democrática (Imbernón, 1999), particularmente, aquellos referidos al reconocimiento y respeto de las propias diferencias humanas y, por lo tanto, a la tarea de enseñar y aprender valores democráticos como la resolución pacífica de los conflictos, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o la dignidad. En el contexto de esta perspectiva, parece obvio que se tendría que considerar como una condición necesaria para el aprendizaje de tales valores y actitudes que en los centros escolares existiera una auténtica diversidad, pues parece difícil enseñar y aprender la tolerancia o el respeto necesario hacia quienes puedan tener capacidades personales, género o procedencia distinta a la propia, si el alumnado de los centros es homogéneo y no participa con otros compañeros diversos en proyectos de acción coherentes con esos valores.

Estos planos o acepciones, profundamente interrelacionados, se configuran de forma muy distinta en las políticas educativas en función, entre otras cuestiones, de las concepciones y valoraciones en torno a lo que Echeita (2005) ha denominado dimensiones o variables críticas bien sean de orden psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), organizativas (Fernández Enguita, 1999), culturales (López Melero, 2001), e ideológicas (Marchesi y Martín, 1998), generando modelos de atención a la diversidad muy diferentes entre sí y con resultados notablemente distintos.

Por tanto, no es el alumnado con dificultades quien tiene que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno y alumna particular progresar en función de sus capacidades (Arnaiz, 1997).

Insistiendo en esta idea, entendemos que un currículo comprensivo que diversifica las respuestas para acoplarse a las diferencias requiere: flexibilidad, para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad del alumnado dadas sus características personales, y apertura para ser sensible a los rasgos distintivos del contexto donde adquiere sentido. *Necesidad de un curriculum en el cual la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación se configuran como los aspectos definitorios del mismo* (Torres González, 1999: 124). El curriculum debe tener presente que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el individuo y el ámbito que lo envuelve.

*El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias* (Marchesi y Martín, 1998: 220).

Para lograr esto es necesario que todos los profesionales reflexionen sobre su práctica, compartan estrategias y trabajen en equipo. Por tanto, creemos estar en condiciones de afirmar que es el profesorado el que ha de ajustar la ayuda pedagógica, adaptando la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado. Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar

un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículum y la innegable diversidad del alumnado a quien va dirigido. En este sentido, la orientación juega un papel clave ya que, como verdaderos agentes dinamizadores que deben ser de la práctica educativa, los orientadores estudian una posible respuesta a la dualidad comprensividad-diversidad, que venga a sumarse a las medidas para tal fin establecidas. El orientador juega un papel importante en la Atención a la Diversidad, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC), a través del Proyecto Curricular y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, facilitando la labor orientadora de profesores y tutores.

Debemos hablar, entonces, de una escuela para todos, de una escuela en la que todas y todos estemos dentro y no rondando la periferia, una escuela:

- más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones,
- una escuela que al responder a las diferentes necesidades debe replantear su currículum,
- una escuela que debe incluir nuevos servicios,
- una escuela que entiende la organización de la enseñanza de una manera diferente.

De este modo, la escuela se constituye como un espacio de reflexión, de debate, de convivencia, de interacción, de adquisición de saberes donde las experiencias vitales y personales, aportadas a este nuevo escenario, cobran relevancia en el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata, en definitiva, de crear un espacio social regido por unas nuevas pautas nacidas de la negociación y de la creatividad colectiva.

Estos nuevos escenarios sociales nos muestran que el futuro de la escuela se encuentra en un nuevo contexto de responsabilidad compartida con el entorno social en el que está inmersa. Por lo tanto, como sugiere Coll (2001), ampliar el concepto de educación equivale a *aceptar que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto y que ésta cumple facilitando a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y de prácticas sociales de carácter educativo*. La escuela es el lugar donde los alumnos y las alumnas acuden a trabajar juntos para aprender colaborando mutuamente y para disfrutar de las experiencias que se ofrecen, como si de una aventura productiva se tratara en la que todos y todas pueden aprender: *un lugar de encuentro donde se establece la base de la comunidad, donde todos los alumnos pueden ser excelentes sin la necesidad de triunfar sobre los otros* (Muntaner, 2000: 4). Vivimos en escuelas, en entornos de aprendizaje compartidos.

Si hay desigualdades de partida, el tiempo y el espacio de aprendizaje no debe ser idéntico, sino acorde a las necesidades que se manifiesten. En este sentido, los profesionales de la orientación deben ser conscientes de la importancia de su participación en la construcción de la cultura escolar y en el desarrollo de las distintas propuestas de actuación del centro (Pascual i Ruiz y Dragojević, 2007). Los Departamentos de Orientación (DO) se erigen en una estructura de la organización escolar desde la que se articulan y dinamizan las actuaciones relativas a la educación integral de la persona, entendiendo ésta como el desarrollo personal, académico y social.

## 2. Método

Entendemos que la mejora de la calidad de los D.O. no se produce únicamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros de Educación Secundaria, sino que se caracteriza por la aportación de capital humano preparado para dar respuestas reales a las demandas que surgen en sus contextos de trabajo.

Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, hemos establecido los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Estudiar la relación entre las necesidades de los y las destinatarias y las características de los centros y los planes de actuación que se van a desarrollar en los mismos.
2. Formular propuestas para la mejora en futuras intervenciones en las actuaciones de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Con el objeto de dar respuesta a dichos objetivos, el esquema general de organización del estudio realizado responde a cuatro fases principales:

- a) Planificación y diseño de instrumentos: planteamiento de objetivos, selección de variables, construcción de la entrevista dirigida a los y las profesionales de la orientación.
- b) Aplicación de instrumentos y recogida de datos: identificación de la población, selección de muestra y aplicación de instrumentos.
- c) Análisis de la información: informatización de datos para proceder al análisis cualitativo de los mismos.
- d) Resultados y conclusiones: discusión de resultados, presentación de conclusiones y propuestas de intervención.

## **2.1. Población y muestra**

Los nueve orientadores y orientadoras encuestadas constituyen la totalidad de profesionales de la orientación que trabajan en las Zonas de Actuación Preferente de la ciudad de Córdoba, en los seis centros que a continuación se citan: IES López Neyra, IES Grupo Cántico, IES Ángel de Saavedra, IES Trasierra, IES Averroes e IES Guadalquivir.

Este primer grupo poblacional se definió en función de una serie de variables de clasificación como fueron el *sexo*, la *edad*, la *titulación* académica de acceso a la función pública y los *años de experiencia laboral* en el ejercicio de la docencia y la orientación educativa.

Su distribución en función de la variable *sexo* es equitativa, encontrándonos, que un 55,6% del grupo encuestado pertenece al sexo femenino y el 44,4% restante al sexo masculino.

A partir del año 1990, la LOGSE estima que los Departamentos de Orientación sean un órgano de coordinación y es a partir de este momento cuando se genera una demanda profesional que ha de ser cubierta por este tipo de profesionales. Es por ello, que esta población es relativamente joven dado que casi la mitad posee una edad de entre 30 y 40 años.

Son tres las titulaciones que más se adecuan, por su curriculum formativo, a las funciones y tareas que se adscriben a la orientación educativa. Este grupo poblacional responde a dicha demanda donde la referencia formativa son los títulos de Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, independientemente de que el acceso ha dicho puesto laboral pueda ser ocupado por cualquier licenciado o licenciada.

Somos conscientes de que la diversidad de profesionales que ejercen su trabajo en el ámbito de la educación es una variable de referencia a la hora de describir su desarrollo profesional. En este sentido, Huberman (1990) habla de la existencia de una cronología de etapas de la carrera docente en relación a su consolidación de las actitudes pedagógicas y de las aptitudes metodológicas, entre las que cabe destacar la fase de estabilización o consolidación de un repertorio pedagógico, de conservación y distensión y de serenidad y ruptura en espera de la culminación de la vida laboral. En este sentido, los datos muestran que este equipo de profesionales se distribuye de forma equitativa en las tres fases descritas.

## 2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo los objetivos propuestos en este estudio hemos de recoger una serie de datos en virtud de las diferentes variables seleccionadas. Para la obtención de dicha información hemos diseñado una entrevista semiestructurada dirigida a los y las orientadoras de los IES de las Zonas de Transformación Social (ZTS) de la ciudad de Córdoba con el fin de recoger las valoraciones acerca de su labor en este campo y el significado de esta actividad en cuanto actores sociales implicados. La información recogida, tratada y analizada con el programa NUDIST, hacía referencia a los siguientes núcleos: el perfil del alumnado de los IES en los que ejercen la actividad orientadora, las respuestas a las necesidades de atención a la diversidad desde los D.O. y la tipología y carácter de las actuaciones que se llevan a cabo en dichos centros.

## 3. Resultados

Para conocer cómo la orientación puede ser un instrumento facilitador en la creación de entornos inclusivos, el estudio realizado nos ha permitido aproximarnos a aquellos escenarios de trabajo en los que se requieren dinámicas e intervenciones de respuesta a la diversidad. En concreto, consideramos en primer lugar el perfil del alumnado para contextualizar y comprender las actuaciones que se desarrollan desde los Departamentos de Orientación en este ámbito.

### 3.1. Los rasgos del alumnado como punto de partida para la acción

Tal y como hemos reflejado en el apartado anterior, al hablar de la diversidad de la escuela y de los rasgos de la misma en la población estudiantil, los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto la relevancia de dichos rasgos en estos contextos escolares. Estos perfiles del alumnado, consideramos que son determinantes para argumentar el hilo que teje las actuaciones de los DO.

*EO1 (párrafo 60): ... son alumnos de 1º y de 2º que realmente tienen problemas de absentismo, tienen graves dificultades para mantener el seguimiento normalizado de las clases, tienen graves problemas de competencia curricular, algunos que son analfabetos funcionales, o analfabetos directamente...*

¿Qué aspectos del alumnado predominan? Para comprender las principales características que definen a la población estudiantil consideramos necesario plantear el análisis desde la realidad contextual en la que, día a día, se configura la identidad de este alumnado. Los y las profesionales consultadas, a partir de sus aportaciones, nos dibujan este escenario representado, fundamentalmente, por un ambiente social y familiar desestructurado y multiproblemático:

*EO2 (párrafo 35): ... existen otras problemáticas como pueden ser niños que están en casas de acogida... que también han tenido una historia a lo mejor... una problemática de desestructuración familiar en donde les ha faltado uno de los padres, en donde incluso les han quitado la custodia a los padres porque tenían determinada problemática que les impedía responsabilizarse de sus tareas de padres...*

*EO5 (párrafo 152): ... no sé si la custodia legal la tienen otras familia pero sí muchos alumnos que viven con abuelos, con tíos... que no viven con su madre, con sus progenitores, vamos, o hermanos que un hermano vive con una familia y otro con otra (...). Y luego con conflictos dentro de las familias.*

Al aproximarnos al conocimiento del perfil del alumnado en el contexto académico debemos considerar, por tanto, el escenario antes descrito y, en este sentido, hacernos conscientes de la disonancia cognitiva que se produce entre el ámbito escolar y el ámbito social. Un orientador lo expresa con gran claridad: (...) hay unas minorías que la escuela no pasa por ellos, son ellos los que pasan por la escuela (EO4, párrafo 3). De este modo, las dinámicas académicas deben plantearse desde un punto de vista más abierto y flexible, recreando las diferentes realidades que, con mayor o menor impacto, se reflejan en la comunidad: Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente (Pérez Gómez, 1998: 62).

EO1 (párrafo 58): *Yo entiendo que aquí hay alumnos que les resulta muy complicada la estructura normalizada de un instituto, es muy difícil seguirlas, les costó en primaria, pues en secundaria mucho más. Y creo que la estructura normalizada no es la respuesta más adecuada para ellos, creo que hay que buscarles otras alternativas.*

EO4 (párrafo 3): *En la calle hay unas normas completamente diferentes a las que hay aquí.*

Entendemos que el análisis del contexto nos da pautas para revisar el perfil del alumnado más vinculado a la vida académica. Una de las referencias a este aspecto se centra en los bajos niveles de competencia curricular del alumnado con los que inicia la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria.

EO2 (párrafo 28): *... pero cuando un niño te llega a ti a 1º de E.S.O. y no sabe leer, por mucho que tú intentes darle orientaciones generales hay que ponerse con él y enseñarle a leer.*

EO7 (párrafo 86): *... los grupos son bastante complicados porque son alumnos que vienen con un nivel curricular, ya te digo, de 3º de primaria o de 4º de primaria o de 2º de primaria para empezar un 1º de la E.S.O. y, luego, pues muchos de ellos absentistas.*

Por otra parte, creemos interesante subrayar, con la siguiente cita, la idea de Martín y Gelo (2009) al hablar del objeto escolar como el alumnado desmotivado y con un ritmo lento de aprendizaje, que con el tiempo y la falta de respuestas adecuadas a sus demandas, pueden derivar en situaciones de absentismo.

EO2 (párrafo 35): *... imagínate, una familia a lo mejor que son cinco o seis hermanos, los padres tienen trabajos esporádicos (...) no pueden tampoco tener un seguimiento muy estrecho sobre si el niño a lo mejor en un momento dado pues no va al colegio (...) Entonces, a nosotros nos llegan niños en 1º de E.S.O., que miramos su expediente y han tenido una historia de absentismo intermitente muy fuerte, y te pones a mirar su expediente de 1º de primaria, “ha faltado a clase durante periodos prolongados”, segundo de primaria, “escolarización irregular”... cuando te llega a sexto pues el niño realmente no tiene para nada los objetivos mínimos de la primaria consolidados.*

De alguna manera, el lugar de procedencia se apunta también, como un factor de riesgo de exclusión y abandono del sistema educativo.

EO2 (párrafo 41): *... vienen normalmente con niveles curriculares, de Ecuador, más bajos que los de aquí... Entonces, no entienden bien la tarea, no entienden bien el vocabulario que nosotros usamos y, encima, ellos solos se tienen que autoexigir hacer por la tarde algo que ni siquiera son capaces de hacer con un profesor al lado. Qué pasa, que estos niños empiezan a dejar también de venir al colegio, y los padres tampoco tienen mecanismos para presionarles porque los padres tienen que trabajar para poder mandar dinero a sus países de origen...*

EO6 (párrafo 91): ... proceden de otro país que, a veces, incluso con la misma lengua pues hay muchas diferencias de giros, de expresiones, de comprensión por lo tanto y, por supuesto, de nivel educativo. Y otros, imagínate, que no hablan ni siquiera nuestro idioma, como lituanos y otros... Claro, de países del Este que tenemos, y también marroquíes y... en fin, que tenemos una amplia variedad de alumnado que, claro, que le cuesta también adaptarse.

### 3.2. Respuestas a la diversidad desde los Departamentos de Orientación

El análisis de este apartado aborda dos cuestiones que consideramos básicas en el estudio de la labor orientadora: 1. las repuestas del Departamento de Orientación y 2. la tipología de las actuaciones.

1. Las **respuestas** que se generan en el seno del Departamento de orientación hacen referencia, prioritariamente, a los ámbitos de Acción Tutorial y de Atención a la Diversidad. Centrándonos en este último ámbito, una de las primeras conclusiones extraídas de las entrevistas realizadas es la valoración positiva de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros de Educación Secundaria. Las orientadoras y orientadores destacan que estas acciones suponen un cambio en la trayectoria académica del alumnado, un aumento en la motivación por los estudios, la reformulación de expectativas personales y profesionales, e incluso, el acceso al mercado laboral para aquellos grupos de riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

EO2 (párrafo 76): ... siempre buscando lo mismo, que chavales que en principio están abocados al abandono pues puedan empezar a engancharse al instituto ¿no?, cuando ellos vean un boletín de calificaciones con algunas materias aprobadas o que tengan al lado un asterisco pues eso les va a servir un poco para romper su trayectoria escolar donde siempre han visto un boletín lleno de suspensos.

EO4 (párrafo 15): ... una salida de un P.G.S. no es lo mejor del mundo pero, evidentemente, ahí tenemos nosotros alumnos que han hecho su P.G.S. desde el primer día y que están trabajando.

¿Qué respuestas educativas se formulan ante la realidad diversa del alumnado? La medida más significativa, en el contexto investigado, es la puesta en marcha de programas de educación compensatoria. No obstante, se citan igualmente las adaptaciones curriculares individuales, programas de acompañamiento, programas de diversificación curricular y programas de garantía social.

EO2 (párrafo 50): ... tenemos conseguido un plan de compensación educativa ¿no? y tenemos pues un profesorado que en otros centros no existe, igual ese profesorado... lo que intenta es atender curricularmente a estos chavales de una forma un poco más específica (...)

EO4 (párrafo 15): ... tenemos también por la tarde un programa de acompañamiento para aquellos niños que van peor (...) no para hacerles las tareas sino para orientarles en el estudio. Y, entonces, se eligen aquellos niños que más o menos pueden tener más o menos dificultades pero realmente están interesados.

EO6 (párrafo 27): ... la diversificación es ya para alumnado (...) con dificultades generalizadas y con el objetivo de que puedan tener, conseguir, el título de alguna manera, facilitarles la consecución del título.

Nos parece oportuno incluir, en este punto, opiniones relacionadas con la actitud e implicación del profesorado que debe acompañar al diseño y desarrollo de las distintas medidas de atención a la diversidad en general, y de las adaptaciones curriculares individuales en este caso en particular:

EO2 (párrafo 74): *Ahora mismo, por ejemplo estamos sacando para adelante documentos de adaptación curricular individualizada significativa, que muchas veces a lo mejor no llegan a hacerse porque no se le ve muy bien la utilidad.*

EO6 (párrafo 13): *Claro, las adaptaciones curriculares, en teoría, las tiene que coordinar el propio tutor o tutora con la colaboración (...) porque a mí de qué me sirve elaborar una A.C.I. para que se quede en un cajón. Entonces yo, si no hay colaboración no se hace, (...) para mí es imprescindible, imprescindible, que el profesorado que le da clase se implique, por supuesto con toda mi ayuda y colaboración, con toda la ayuda de colaboración del profesor de apoyo a la integración, con la ayuda de las profesoras de compensatoria, con todo lo que le haga falta.*

En general, y como concluyen algunas investigaciones (Cardona, 2005), estas actitudes que frenan la implementación de adaptaciones curriculares por parte del profesorado pueden deberse a distintos factores: formación en estrategias de aprendizaje cooperativo, formación específica para el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares, reducción de la ratio por aula y tiempo disponible para planificar un trabajo colegiado entre profesionales, preferentemente, con el profesorado de apoyo y el orientador u orientadora.

Por otra parte, la puesta en marcha de la compensación educativa requiere, además de la incorporación de nuevo profesorado, respuestas organizativas relativas a criterios de agrupamiento del alumnado:

EO1 (párrafo 72): *... fundamentalmente, se van organizando los grupos a través de los dictámenes en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales que precisan apoyo de la PT. Si vemos que los grupos no son especialmente numerosos y podemos atender a alguno más, siempre intentamos que sean aquellos que tienen dificultades de aprendizaje o con descompensación educativa...*

Y de reestructuración espacial y temporal del centro.

EO8 (párrafo 65): *Me dicen, claro, puedes hacer grupos pequeños. Grupos que no tuvieran más de quince. Y luego nos rompimos la cabeza porque, claro, aquello fue un trabajo de horarios bastante complicado pero la jefa de estudios que había se implicó, vaya, muy bien y respondió a la idea, y entre ella y yo pues fuimos capaces.*

De la cita anterior, podemos deducir que la flexibilidad organizativa a la que aludíamos, necesita el apoyo del Equipo Directivo en las tareas de gestión. En este sentido, el carácter heterónomo y excesivamente burocratizado de las organizaciones escolares (Santos Guerra, 2000) puede suponer una seria dificultad para lograr la autonomía necesaria para llevar a cabo las decisiones que posibiliten el desarrollo de las medidas de atención a la diversidad.

Sobre estas últimas consideraciones, es interesante destacar el riesgo de considerar los grupos de compensatoria como “cajón de sastre”. Como estrategias útiles para evitar ese riesgo potencial se propone la sistematización -por medio de un guión pautado- que marque las directrices de incorporación del alumnado a las distintas respuestas educativas:

EO3 (párrafo 51): *... la intención es hacer grupos de compensatoria máximo de cinco alumnos, si no, se convertirían en un “cajón de sastre”.*

EO6 (párrafo 7): *... hoy hemos estado elaborando una ficha protocolo para ver qué exigencias (...) qué criterios vamos a establecer para que un alumno vaya o no al aula de apoyo o al aula de compensatoria... porque es muy fácil que un profesor o profesora te diga, este alumno te lo voy a mandar, te lo voy a mandar no, a ver, características del alumno, por qué crees que debe ser sujeto del aula de apoyo o de compensatoria.*

2. La siguiente cuestión, en el estudio que estamos realizando, nos presenta la **tipología de las actuaciones** que se están desarrollando en los centros educativos desde los DO. En líneas generales, consideran que sus actuaciones responden a las premisas básicas del modelo de consulta (Cardona, 2005): intervención integrada en el proceso educativo -diseño y seguimiento de las actividades recogidas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial- con profesionales del mismo status profesional y de carácter indirecto:

EO1 (párrafo 20): *trabajamos mucho más de una forma indirecta, trabajamos a través de los profesores, trabajamos a través de las familias, y trabajamos relativamente poco con el alumnado porque no hacemos terapia, o por lo menos no creemos que sea esa una de las funciones que debemos hacer.*

Pasamos a relatar algunas de las situaciones que, en la vida cotidiana del centro, requieren una intervención bien de carácter individual, bien de carácter grupal.

### **a. Actuaciones de carácter individual**

El quehacer de los y las orientadoras entrevistadas tiene un marcado acento de preferencia individual: *fundamentalmente nuestra intervención es individual.* (EO1, párrafo 21) y así lo expresan, tomando como marco de referencia las disposiciones normativas señaladas en la Orden de 27 de julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos referidos al POAT (artículo 10, punto 1).

EO1 (párrafo 18): *...estamos llevando a cabo un proyecto nuevo que es trabajar con los tutores lo que denominamos tutoría individualizada. Sabes que los tutores tienen cuatro horas de tutoría: una tutoría con el grupo, una tutoría de atención a los padres, una tutoría más legislativa, de rellenar papeles y demás, y una tutoría individualizada a alumnos y/o padres. Bueno, pues esa hora la dedicamos para sacar al alumno de clase y con el tutor o la tutora y el departamento de orientación vamos viendo qué tipo de problemas hay, cómo se va adaptando al curso e intentamos llegar a una serie de acuerdos con el alumno... Un seguimiento mucho más individualizado.*

Nos encontramos en las aulas con un sector de la población estudiantil que, como resultado de sus niveles de competencia curricular, requieren por parte del profesorado tutor con la colaboración del orientador u orientadora, un trabajo individualizado.

EO8 (párrafo 91): *Ahora, hay alumnos que bien por un extremo o por otro pues necesitan algo más, casos de alumnos que... yo voy a decir superdotados (...) pues necesitan otro tipo de tratamiento y tal y que se desfasan, se desmotivan... se quedan en una situación un poco rara en cuanto a la atención. Hay que atenderlos. Y claro, ya son casos muy concretos, muy individuales. O alumnos, que es a lo que estábamos acostumbrados, del extremo contrario, ese alumno que se queda descolgado porque tiene menos capacidad, o porque su periodo de absentismo ha sido muy grande y realmente no tiene ni hábitos ni siquiera para estar normalmente en el instituto.*

Así mismo, se presentan situaciones, al margen de las relativas al nivel de competencia curricular, que requieren un tratamiento individualizado para evitar la desmotivación y salvar el ritmo académico. El signo de esta demanda suele ser de tipo personal.

*EO8 (párrafo 91): ... hay alumnos que van muy bien en sus estudios y pasarían perfectamente, vamos a decir, desapercibidos en cuanto a rendimiento y notas, de buenas a primeras pues tienen un pinchazo en su evolución como persona, cuestión de chicos, cuestión de chicas, de amistades, sobre todo las amistades pues en la edad de los quince y dieciséis años es tremendo... Y te das cuenta que a esos, o los atiendes... o ese alumno o esa alumna tienen un riesgo de hundirse en el mundo académico porque pierde motivación.*

Otro perfil que requiere una acción individual es el alumnado con conducta disruptiva y un entorno familiar no “amable”. Las actuaciones que se arbitran, en este caso, se ajustan a la ocupación de otros espacios con otras tareas académicas: ... se le priva del derecho de asistencia con el grupo ordinario pero asiste al centro y se le articula otro horario y otra serie de actividades (EO3, párrafo 43).

Finalmente, una orientadora añade la atención al alumnado que no tiene claro continuar en el itinerario académico y desconoce los cauces de incorporación al ámbito laboral.

*EO7 (párrafo 20): ... a veces tenemos alumnos que, por ejemplo, pues en febrero o marzo si tienen problemas muy gordos y ya tienen más de dieciséis años... y ves que van a abandonar los estudios o tal, pues para darles una salida dentro de las escuela taller o de las casas de oficios si no quieren ir a un programa de garantía social.*

## **b. Actuaciones de carácter grupal**

Este tipo de actuaciones se integran en las actividades enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial y en los proyectos que se desarrollan en los centros. La convivencia y el trabajo con el alumnado de nuevo ingreso constituyen las dos líneas de trabajo prioritario a nivel de grupo:

*EO4 (párrafo 35): Ahora estamos celebrando esta semana... como mañana es el día sobre la violencia de género pues estamos trabajando en las tutorías sobre esto...*

*EO6 (párrafo 55 y 95): ... al alumnado de nuevo ingreso por ejemplo yo intento todos los años... pues alguna tutoría directa (...) me parece interesante pues con cada nuevo grupo de 1º ... me presente, en donde hagamos algún juego de dinámicas de grupos, en donde les hablo también de la importancia de la convivencia.*

*... le estamos dando mucha importancia al tema de convivencia y disciplina porque vemos que falla..., con lo cual estamos intentando trabajar el tema éste de las emociones, el tema de todo lo que son los valores en general, la tolerancia.*

## **4. Conclusiones y propuestas**

La característica fundamental del alumnado de los centros de Educación Secundaria en los que hemos desarrollado esta investigación es la heterogeneidad. Los rasgos predominantes que identifican a este grupo poblacional hacen alusión a aspectos tales como el lugar de procedencia diverso, bajos niveles de competencia curricular con los que inician el proceso de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, contexto sociofamiliar desestructurado y multiproblemático, conductas disruptivas, ritmo de

aprendizaje lento y desmotivación hacia las dinámicas académicas. Este perfil nos lleva a entender que la atención a la diversidad de modelos de aprendizaje implica un cierto grado de exigencia en la creación de respuestas educativas heterogéneas. Sin embargo, concebir la diversidad del alumnado como un problema/obstáculo o como un reto/oportunidad condicionará las acciones que se desarrollen en el centro y/o en el aula. Este dilema en el modo de entender y atender a la diversidad forma parte de la cultura organizativa de los centros educativos guardando una estrecha relación, de una parte, con el profesorado y, de otra, con la propia organización y funcionamiento del centro.

En relación con el profesorado que realiza su labor docente en Zonas de Actuación Preferente, cobra especial relevancia el rol educador más que el rol instructor. Sin embargo, en Educación Secundaria, uno de los rasgos que caracteriza el perfil docente, según las orientadoras y orientadores consultados, es la carencia de formación psicopedagógica por lo que, en ocasiones, el profesorado encuentra notables dificultades para responder a esa función educadora. En este sentido, podríamos plantear varias líneas de actuación: en primer lugar, el diseño de un plan de formación continua que favorezca el desarrollo de equipos educativos estables en centros de Educación Compensatoria. El diagnóstico previo en estos contextos, es un primer paso incuestionable para diseñar este plan de formación del profesorado que, a su vez, los capacite para elaborar su propio análisis de la realidad en la que están ejerciendo su labor docente. Debemos considerar que el diagnóstico es realizado y utilizado, a veces, de manera errónea e insuficiente puesto que no se analizan las causas que han generado esa realidad, no se arbitran los instrumentos adecuados para obtener la información, no se implica a toda la comunidad educativa en el proceso de análisis de la realidad, no se le dedica el tiempo necesario y no se incorpora a los agentes socioeducativos que están actuando en la zona y que tienen gran información de las causas que generan las principales problemáticas en el entorno.

En segundo lugar, si las necesidades de formación parten de los centros y de los equipos educativos de los centros, lo lógico es que puedan obtener respuestas en sus contextos de origen. Las claves que debemos tener en cuenta en el diseño de nuestro plan de formación aluden a aspectos tales como: el nivel competencial del profesorado en el inicio de la formación, el grado de desarrollo profesional del mismo, la naturaleza que motiva la acción formativa, el efecto esperado a posteriori de la formación, el hecho de que la acción formativa responda a un plan gestionado por el equipo directivo, la cohesión de la cultura colaborativa en el centro y la participación e implicación de líderes pedagógicos que, en nuestro caso, sería la orientadora u orientador.

Los centros escolares, como organizaciones, presentan diferentes facetas estructurales que determinan las dinámicas internas de la comunidad educativa y la capacidad de generar estrategias organizativas adecuadas a una realidad diversa. Los profesionales consultados apuntan algunas de estas estrategias: la reducción de la ratio del alumnado por aula ya que, actualmente, suelen ser grupos numerosos donde la tarea educativa se desarrolla de una forma despersonalizada; la creación de equipos de ciclo en esta etapa educativa regidos por el tutor o la tutora, puesto que esta estructura facilitaría la labor educativa reforzando la acción tutorial y la creación de un contexto educativo de colaboración. Insistiendo en este último aspecto, entendemos que una de las conclusiones más evidentes en este estudio ha sido la necesidad de confluencia de las distintas modalidades de respuesta a la diversidad en un mismo espacio de colaboración. Un trabajo colaborativo en las aulas, parte de la concepción de un centro colaborativo. Para idear dicha cultura de colaboración, las relaciones de trabajo del profesorado tienen que estar mediadas por el equipo directivo y el departamento de orientación. De esta manera, se desarrolla el sentido de comunidad, con un fuerte predominio del apoyo, la relación mutua y el aprendizaje profesional compartido, al igual que vivir la enseñanza como una tarea colectiva, en cooperación e interdependencia y con una visión compartida del centro como conjunto, en el que se comparten valores, procesos y metas.

Las conclusiones y propuestas hasta aquí señaladas inciden en la importancia de la tarea de la orientación como herramienta de apoyo a la inclusión. En concreto, proponemos desde la actuación de la orientadora u orientador, dos modelos de coordinación: pedagógica y de mediación con el entorno. En relación con la coordinación pedagógica, las decisiones que se toman en un centro educativo ejercen una influencia en la vida cotidiana de las aulas afectando, entre otros aspectos, a la creación del grupo-clase, a la distribución de las asignaturas en la banda horaria, a la ocupación de los espacios, a la formación de equipos de trabajo y a la forma de organizar las aulas y los espacios comunes. En este sentido, la orientadora u orientador puede realizar una función de colaboración con el equipo directivo para poner en práctica medidas pedagógicas que mejoren el funcionamiento del centro: integración de diferentes niveles de atención a la diversidad académica y cultural, coordinación de las medidas desarrolladas en el centro y coordinación intercomunitaria mediante la creación de foros de trabajo para establecer propuestas pedagógicas en colaboración con los especialistas - del centro y del entorno- de atención a la diversidad.

En cuanto al trabajo de mediación con el entorno, son varias las actuaciones que podrían emprenderse y en las que los orientadores asumirían labores de mediación: la creación de un Consejo de Coordinación de Zona para establecer pautas de trabajo comunitarias; la elaboración de un mapa de relaciones y recursos que posibilite vertebrar y coordinar las diferentes acciones iniciadas desde los distintos servicios, agentes y contextos socioeducativos; la incorporación de nuevos profesionales a los Departamentos de Orientación (como podría ser la figura de los educadores y educadoras sociales) y, finalmente, la creación de *redes de aprendizaje basadas en la comunidad* (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000) nos permitiría desarrollar actividades en el contexto, permitiendo el acceso a una serie de materiales, recursos y fuentes de información compartidas por todos los agentes socioeducativos de la zona.

## Bibliografía

- Aldámiz-Echevarría, M, Alsinet J, Bassedas, E, Giné, Masalles, J, Masip, M, Muñoz, E, Notó, C, Ortega, Á, Ribera, M, Rigol, A. (2005)¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó.
- Alegre de la Rosa (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. de Haro (Coords.). 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) (pp. 313-354). Murcia: Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Cardona Moltó, M.C. (2005). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson.
- Coll, C. (1994). El tractament de la diversitat a la LOGSE. *Espais Didactics*, 7, 14-22.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas, recuperado de: [http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf)
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi, (Comp) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Revista Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 44, pp. 7-16.
- Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Harasim, L., Hiltz, S.R, Turoff M. y Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*.
- Imbernón, F. (Ed.) (1999). La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.
- León y Huertas, C. de (2009). Análisis de las funciones de los orientadores de los Departamentos de Orientación en las Zonas de Actuación Preferente en la ciudad de Córdoba. Tesis doctoral inédita.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán Compañé (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-66). Zaragoza: Mila.
- López Melero, M. (2005). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Archidona: Aljibe.
- Marchesi, A y Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Martín Toscazo, J. y Gelo Morán, E. (2009). Muchos papeles para un solo actor. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 67-69.
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En G. Jové y M.A. Miñambres (Coords.). Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la Universidad. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial (pp. 77-94). Lleida: Univesitat de Lleida.

- 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 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 175, de 8 de septiembre de 2006).
- Pascual i Ruiz, J. y Sanjin Dragojević (2007). Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas. Recuperado de [http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf\\_Guia\\_participation\\_ciudadana\\_ESP\\_web.pdf](http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_Guia_participation_ciudadana_ESP_web.pdf)
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Puigdellivol, I. (1998). La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Torres González, J.A. (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe.