



VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

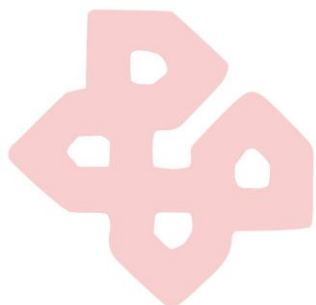
DOI:10.30827/profesorado.v22i2.7719

Fecha de recepción 31/01/2018

Fecha de aceptación 23/04/2018

UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN SINGULAR EN UN CENTRO EDUCATIVO QUE TIENE LA COLABORACIÓN COMO SEÑA DE IDENTIDAD

A singular guidance department in a school that has collaboration as identity sign



María Luz de los Milagros Fernández-Blázquez

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid

Email: mariluz.fb@hotmail.es,

gerardo.echeita@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Resumen:

La educación inclusiva sigue siendo un reto de nuestra agenda educativa. Su construcción pasa necesariamente por procesos de colaboración entre diferentes agentes educativos e instituciones. Uno de los profesionales que puede tener un rol clave en este contexto es el orientador. Sin embargo, los estudios muestran que la colaboración entre los departamentos de orientación y otros agentes de la comunidad educativa es limitada. En concreto, el asesoramiento para la mejora del currículum continúa siendo una tarea pendiente. Este trabajo es un estudio de caso único que muestra el modelo de trabajo de un departamento de orientación que ha reconfigurado de forma profunda su práctica con la intención de reducir los procesos de exclusión entre el alumnado y desarrollar un trabajo más colaborativo con los docentes y el asesoramiento en lo curricular. Las técnicas de recogida de información empleadas han sido: la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante. Los resultados muestran que la reunificación de funciones entre los miembros del departamento de orientación, la docencia, el desarrollo de una orientación inclusiva y el trabajo para la mejora de la relación familia-escuela, son piezas fundamentales en el trabajo de estos profesionales.

Palabras clave: Departamento de orientación, educación inclusiva, asesoramiento curricular, colaboración, estudio de caso.

Abstract:

Inclusive education remains a challenge of our educational agenda. Its construction necessarily involves processes of collaboration between different educational agents and institutions. One of the professionals that can play a key role in this context is the counselor. However, studies show that collaboration between guidance departments and other agents of the educational community is limited. In particular, the advice for improving the curriculum continues to be an unresolved issue. This work is a unique case study that shows the working model of a guidance department that has deeply reconfigured its practice with the intention of reducing the processes of exclusion among the students and developing a more collaborative work with the teachers and the curricular advice. The data collection techniques used were: the interview, the focus group and the participant observation. The results show that the reunification of functions among the members of the guidance department, the teaching, the development of an inclusive orientation and the work for the improvement of the family-school relationship, are fundamental pieces in the work of these professionals.

Key Words: *Department of orientation, inclusive education, curricular counseling, collaboration, case study.*

*Esta investigación ha sido realizada en el marco del programa de contratos predoctorales de la Universidad Autónoma de Madrid para la Formación de Personal Investigador (FPI-UAM 2014) y del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad y Fondo Social Europeo: _Análisis y Valoración del Proceso de Educación Inclusiva del Alumnado con TEA, desde Educación Infantil hasta la Universidad: La participación Social Como Eje De Análisis (Referencia: EDU2017-86739-R)

1. Introducción

El orientador era ese extraño que enganchara a un niño del brazo y se lo sacaba de la clase. Os acordáis de eso, ¿no?. *Grupo de discusión Educación Primaria. Docente. 23-06-17.*

La visión sobre el rol del orientador que este docente recuerda a sus compañeros y compañeras, podría también ser compartida por docentes pertenecientes a otros centros educativos. Posiblemente podría, incluso, ser expresada en presente: “el orientador: ese extraño que engancha a un niño...”.

Una reflexión que nos recuerda al título del trabajo de Farrel (2008) “¿pueden los psicólogos educativos ser inclusivos?”. Lo cierto es que las expresiones “ese extraño”, “enganchaba a un niño”, “lo sacaba de clase” nos sitúan ante un modelo de trabajo alejado de las condiciones favorables para la construcción de una educación más inclusiva (Echeita, 2017). Por suerte, para algunos, ese ya es un modelo pasado. El modelo del departamento de orientación que analizaremos en este estudio tiene como horizonte compartido con el resto del equipo educativo la reducción de los procesos de exclusión en el alumnado y, para ello, la colaboración es pieza fundamental en su funcionamiento. Los orientadores de este estudio dentro de su comunidad educativa han pasado de ser vistos por el profesorado como “ese extraño que sacaba a un niño” a:

Docente 1. La orientación entra en tu clase a ayudar. A ayudar en todos los aspectos [...]. Y entonces, al final, el orientador se ha convertido...

Docente 2. ...en un apoyo.

Docente 1. En alguien imprescindible dentro del aula que es un apoyo en muchos sentidos.” *Grupo de discusión Educación Primaria. 23-06-17.*

Para los propios orientadores ha supuesto una profunda transformación de su modelo de trabajo y de su identidad profesional.

Orientadora 1. Este modelo fuerza a que tenemos que trabajar más en equipo [...].

Orientadora 2. Nosotros al dar clase también, y al estar con el equipo de profesores, nos hemos desdibujado del rol de especialista”. *Grupo de discusión Departamento de Orientación. 21-06-17.*

2. Marco teórico

La equidad y la inclusión en educación continúan siendo piedra angular de la agenda educativa 2030 (UNESCO, 2015). El último informe de UNICEF (2016) sobre equidad en España, considerando las diferentes brechas de desigualdad, sitúa a España en el puesto 22 de 35 y recomienda “Reforzar el enfoque inclusivo del sistema [educativo]” (p.28). Sabemos que construir una educación inclusiva continúa siendo una agenda pendiente (Echeita, 2017), que requiere de procesos de transformaciones en lo que ocurre *puertas adentro* de la escuela y el aula, *entre las escuelas* (esto es, en todos las esferas que configuran un sistema educativo), y en lo que acontece *más allá* del contexto educativo (esto es, en el plano del social, económico, laboral, de salud, etc.) (Ainscow, Dyson, Goldwright y West, 2013). *Puertas adentro* de los centros educativos tales procesos de transformación pasan necesariamente por el establecimiento de redes de colaboración al interior de las escuelas, entre centros y con sus respectivas comunidades locales (Ainscow y West, 2008; Azorín, 2017; Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2005; Kools and Stoll 2016, citado en Azorín y Muijs, 2017; Fernández-Enguita, 2007; Fullan, 2002; Marchesi y Martín, 2014).

En este contexto de transformación uno de los profesionales que puede desempeñar un rol muy importante es el orientador (Lorente y Sales, 2017; Montero y Sanz-Lobo, 2008). Desde su extensión y generalización con el desarrollo de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), los “servicios de orientación” (englobando en ello tanto a los llamados equipos de sector como a los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria sobre todo), fueron concebidos como factor de calidad, entendida como el equilibrio entre excelencia y equidad (Marchesi y Martín, 2014). No cabe duda que, *sobre el papel*, orientadores y orientadoras pueden facilitar el cambio de los centros educativos hacia prácticas más inclusivas (Martín y Solé, 2011; Giné, 2005, Lorente y Sales, 2017). Pero, *sobre la realidad*, no todas las prácticas sirven a esa finalidad (Farrel, 2008; Clark y Crandall, 2009): *enganchar* a un niño y sacarlo del aula, trabajar como *apaga fuegos* o *dando recetas* a los docentes... no situarían su quehacer en ese camino. El enfoque educacional constructivo se consideraría como el más apropiado para que la intervención psicopedagógica (de la Oliva, Martín y Vélaz

de Medrano, 2005; Grañeras y Parras, 2008; Martín y Solé, 2011) contribuya al desarrollo de prácticas educativas de mayor calidad.

Con respecto a las principales actuaciones de los orientadores, Domingo, de Dios y Barrero (2016) en su estudio de caso único con un orientador de zona con amplia experiencia en el ámbito educativo, identificaron como ámbitos de acción consolidados en su tarea: la orientación académica, la acción tutorial y la *atención a la diversidad* (entendida de forma restringida a tareas y programas dirigidos al alumnado más vulnerable), pero se continuaría reclamando la necesidad de asumir mayor responsabilidad en el desarrollo del currículum, algo que algunos han venido a llamar el “núcleo duro” del asesoramiento (Echeita y Rodríguez, 2005). Ejemplo de esta realidad encontramos también en los resultados del estudio realizado por González-Mayorga, Vieira y Vidal (2017). Entre otras cuestiones, pretendían conocer en qué medida el profesorado de secundaria percibe que el departamento de orientación apoya el desarrollo de una evaluación por competencias y qué opinan al respecto los orientadores. En este sentido parece no haber un proceso de asesoramiento que esté institucionalizado. Los motivos señalados son la gran demanda en tareas vinculadas a otras funciones de los orientadores, como la orientación académica y profesional, pero también la percepción de falta de competencia de los orientadores con relación a esa tarea. Llamam la atención sobre la necesidad de promover las acciones necesarias en las comunidades educativas para facilitar el trabajo en equipo y la coordinación entre los profesionales de las instituciones educativas. Cutanda y González (2015) también apuntan en este sentido al mostrar que las intervenciones del departamento de orientación de un IES con el equipo de profesionales de un PCPI no consiguen contribuir a la construcción de una enseñanza coherente y coordinada a lo largo del desarrollo del PCPI, circunscribiéndose principalmente la tarea del DO al asesoramiento a profesores individuales y sobre casuísticas de alumnos concretos. Principalmente aluden como motivos la falta de apoyo por parte de las administraciones, del equipo directivo, del profesorado, y de las familias, entre otros. También señalan las condiciones laborales y la estructura organizativa, y algunos asuntos relacionados con los docentes, como la falta de formación de estos con relación a la respuesta educativa ofrecida al alumnado más diverso.

Además de no estar claramente delimitado el espacio de trabajo del orientador en el asesoramiento para una mejora en el desarrollo del currículum y para todo el alumnado, tal y como se ha dejado entrever, diversos estudios apoyan la idea de que el trabajo del orientador en las comunidades educativas aún sigue instaurado en formas de trabajar individuales (Aciego, Álvarez y Muñoz de Bustillo, 2005; Cutanda y González, 2015; Álvarez-Ramírez, Pena y Losada, 2017; Domingo, de Dios y Barrero, 2016; González-Mayorga, Vieira y Vidal, 2017; González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa-García, 2016; Vélaz de Medrano *et al*, 2001).

Sean por las razones que apuntan Cutanda y González (2015), González-Mayorga, Vieira y Vidal (2017) o por otras, parece ser que las tareas de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos no son identificadas por los orientadores como parte del núcleo central de su actividad diaria, aunque ambas son reconocidas

como relevantes para el adecuado desempeño de sus funciones (Vélaz de Medrano et al, 2001). Esta situación es comprensible si también atendemos a que los orientadores perciben carencias de formación en competencias transversales como la de coordinación de equipos (González-Mayorga, Vieira y Vidal, 2017; Vélaz de Medrano, Manzanares y López-Martín, 2013) y es señalada por los propios orientadores como una de las principales competencias a desarrollar para mejorar su práctica profesional (Cejudo, 2017). Aciego, Álvarez y Muñoz de Bustillo (2005) destacaron entre las tareas reconocidas como más satisfactorias por los asesores (internos y externos a los centros) aquellas que limitan los situaciones de trabajo con otros miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias. Estos autores infieren que es así, probablemente, por el desgaste que pueden ocasionar las tareas de coordinación y colaboración; efectivamente, son bien sabidas las dificultades que pueden entrañar los procesos de asesoramiento con docentes (Echeita y Rodríguez, 2005; Sánchez, 2000). No es de extrañar, por tanto, que una de las mayores fuentes de estrés identificadas por los orientadores sea la falta de coordinación entre los profesionales del centro (Álvarez-Ramírez, Pena y Losada, 2017).

Estamos ante una situación un tanto paradójica: al mismo tiempo que los orientadores aprecian dificultades para establecer procesos colaborativos en las comunidades educativas, lo hacen reconociendo estas actividades como necesarias para el adecuado desarrollo de sus funciones.

Los trabajos que estamos reseñando no deberían llevarnos a pensar que el orientador no quiere colaborar o no admite la naturaleza compleja de los procesos educativos. Tenemos ejemplos en donde dicha colaboración existe en varios ámbitos y es valorada positivamente: Vélaz de Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito (2016) en su estudio realizado mediante encuesta con una muestra de 9732 orientadores, directores y tutores pertenecientes a 9 comunidades autónomas de España, concluyen que la población encuestada percibe como existente la colaboración entre los centros educativos y los servicios públicos de zona y de modo general es valorada como positiva.

¿Qué nos dejan entrever, entonces, y nos gustaría resaltar de los estudios compartidos hasta aquí? Que el trabajo del orientador en torno al currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una lógica de trabajo colaborativo, sigue siendo un núcleo resistente. Necesitamos profundizar más y conocer *desde dentro*, desde una perspectiva *émic*, experiencias que afrontan docentes y orientadores en su quehacer diario en estos ámbitos que puedan servir como inspiración y motivación a otros profesionales.

Esta intención es la que llevó a plantearnos las preguntas que han guiado este estudio: ¿es posible construir un modelo de trabajo docentes-orientadores en el que el dialogo, el análisis y la colaboración en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje sea factible y productivo?, ¿cómo afectaría esto al rol del orientador?, ¿cómo afectarían estas prácticas a la percepción que tienen los otros sobre el asesor?, ¿contribuiría al desarrollo de prácticas más inclusivas, esto es, a aquellas en las que se busca articular con equidad la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado?

3. Objetivos

Identificar prácticas colaborativas desarrolladas por un departamento de orientación que persigue apoyar el desarrollo de una educación más inclusiva en su centro.

Analizar las implicaciones que tienen en diferentes agentes y ámbitos su modelo de trabajo.

4. Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio de caso único de tipo instrumental (Stake, 2013). Entendemos como caso el departamento de orientación de un centro educativo comprometido con el desarrollo de una educación más inclusiva. Dado que el objetivo es poder conocer en profundidad el fenómeno estudiado y desde la perspectiva de los participantes, la opción por un estudio de casos resulta muy pertinente (Cresswell, 2013; León y Montero, 2015). Este estudio se enmarca en el proceso de una investigación de mayor envergadura en el centro escolar en cuestión y con la que se busca describir y analizar su propio proceso de transformación hacia un horizonte de mayor inclusión así como analizar los resultados asociados a ese proceso de cambio.

4.1 Participantes

Las personas informantes pertenecen a la comunidad educativa donde se realiza el estudio. Son familias, docentes, miembros del equipo directivo, miembros del departamento de orientación y alumnos y alumnas. A continuación, contextualizamos el centro educativo donde se realiza el estudio.

Se trata de un centro concertado de la Comunidad de Madrid impulsado por una Fundación. Funciona desde el año 1953. Es un colegio de línea tres que cuenta con 1269 distribuidos en clases desde el Aula de 2 años hasta 2º de Bachillerato. Conforme a lo que señala su director, el centro tiene un 5% de su alumnado con la consideración de *alumnado con necesidades educativas especiales*, y otro 5% podría tener tal consideración de estar escolarizado en otro centro educativo; no sucede así en este colegio por política de centro y acuerdo con las familias. Su equipo docente está conformado por 90 docentes entre profesorado, orientadores y personal directivo. Concretamente el departamento de orientación estaba conformado por 6 profesionales en el momento de la realización de este estudio.

4.2 Procedimiento

4.2.1 Estrategias de recogida de información

Las estrategias de recogida de información empleadas han sido:

- Entrevistas. Se han realizado 35 entrevistas a familias (4), docentes (13), equipo directivo (4), antiguos orientadores (1) y alumnos (1), orientadores (4) y personal de administración y servicios (1).
- Grupos de discusión. Se han realizado 3 grupos de discusión: uno con profesorado de Educación Primaria, otro para Educación Secundaria y otro para el departamento de orientación.
- Observación participante. Se ha seguido un proceso de registro sistemático de datos sobre prácticas sociales desarrolladas en la comunidad educativa mientras iban sucediendo, “sin emplear instrumentos mediadores que no sean las categorías cognitivas desde las cuales [el investigador o la investigadora] se relaciona con el mundo” (Jociles, 2015, p.4). Las observaciones se han ido anotando en un *diario de campo*. Hemos participado en 55 sesiones, entendiendo por sesión las observaciones registradas en un mismo día (Jociles, 2015). Se han desarrollado a lo largo de tres cursos escolares (2014-2015 a 2016-2017) y cubriendo diversidad de eventos: clases, reuniones de coordinación entre diferentes profesionales internos y externos al centro, claustros, reuniones de equipo directivo, juntas de evaluación, reuniones con familias, actividades extraescolares, talleres de padres, jornadas de puertas abiertas, reuniones formativas, reuniones de evaluación de actividades, actividades formativas, entre otras. Se estima una duración aproximada de 300 horas.

Todas las técnicas han sido desarrolladas por la primera autora de este trabajo.

4.2.1 Procedimiento de análisis de la información

En este trabajo vamos a mostrar un análisis transversal de los datos provenientes de todas las fuentes descritas y vinculados a los objetivos de esta investigación en concreto.

Para el análisis de la información se han transcrito todos los datos, los procedentes del diario de campo y de las diferentes entrevistas y grupos de discusión. Se ha realizado un análisis temático, método que permite identificar, analizar y explicar patrones (temas) dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). Para el análisis cualitativo de los datos se ha utilizado como apoyo el programa informático Atlas Ti (versión 1.6.0 para MAC). Todos los temas presentes en los resultados son *emergentes*, es decir, han surgido a partir de las respuestas de los participantes sin venir predefinidos *a priori*. Cabe concretar el análisis realizado como *temático de tipo inductivo*. No obstante, reconocemos que el investigador siempre tiene conocimiento previo que guía el análisis como así también median las propias preguntas de investigación (LeCompte, 2000). Las citas que recogemos en los resultados son fragmentos literales procedentes de los diferentes instrumentos. Indicamos con las siglas GD si proviene de grupo de discusión, E para entrevista y DC si son fragmentos del diario de campo. En el caso de los grupos de discusión se completa indicando las siglas que identifican al grupo: EP (docentes de Educación Primaria), ESO (docentes de

Educación Secundaria Obligatoria), DO (miembros del departamento de orientación). En el caso de las entrevistas concretando el rol de la persona en la comunidad educativa: docente, familia, alumnado, orientador/a, jefe/a de estudios. Finalmente se concreta la fecha en que se recogió el dato.

A fin de ofrecer garantías de calidad en la investigación se ha seguido un proceso de triangulación. Esto permite ahondar en el conocimiento del objeto estudiado a partir de diferentes perspectivas. En nuestro caso, se ha realizado un proceso de triangulación entre fuentes de datos y entre investigadores (Flick, 2015).

5. Resultados

Los resultados muestran los *temas* que organizan y dan sentido a las prácticas del departamento de orientación que existen gracias al trabajo colaborativo, tanto al interior del propio departamento como con el profesorado en su conjunto. Asimismo señalamos y se infieren algunas de las implicaciones más relevantes que tienen en la comunidad educativa en diferentes agentes y ámbitos.

Se muestran tanto los *temas generales* que aparecen como los *subtemas* que lo complementan. Cada bloque temático se acompaña de una figura que muestra de forma sintética el sistema categorial (*subtemas*) que ha surgido para cada *tema general*. Cada uno de los temas se introduce con un eslogan entrecomillado generado por los propios investigadores y que permite condensar el significado del tema que se desarrollará en ese bloque.

5.1 “Todos para uno, uno para todos”. Todos los miembros del departamento de orientación son considerados orientadores

Todos los *profesionales* que pertenecen a este departamento de orientación reunifican su rol bajo la denominación de “orientador u orientadora”. Con independencia de su formación de partida todos los miembros del departamento son considerados *orientadores* dentro de la comunidad educativa y desempeñan las mismas funciones, a excepción de la directora del departamento que, además, coordina el equipo. Las especialidades que tradicionalmente conforman el conjunto de profesionales de un departamento de orientación se dejan al margen e incluso dentro de la propia comunidad educativa, el resto del equipo docente desconoce las especialidades de cada uno de los miembros del departamento:

... Yo creo que ningún profesor sabe qué titulación tenemos. [...] Ni lo preguntan. O sea, el profesor acude a ti a preguntarte una cosa, a consultar algo de lenguaje, que se hace el niño pis o de comportamiento o de cómo gestionar el aula. *GD.DO. Orientadora. 26-06-17.*

Yo desconozco ahora mismo... no te podría decir la titulación de ninguna de las seis personas del DO porque no me las sé, para mí son orientadores y para mí son exactamente igual, y recurro a uno o a otro dependiendo del curso que ellos

estén. No hay un modelo de experto, no hay un modelo de decir: “no, es que tú eres el experto en síndrome de Down, o es que eres el experto en x”. *E. Jefe de estudios. 15-10-15.*

Esto se sostiene por dos grandes cuestiones: la relación entre compañeros y en la comprensión que tienen sobre *el conocimiento*, lo que a su vez conecta con la necesidad de un aprendizaje o desarrollo profesional constante.

5.1.2 “Contigo hasta el infinito”. Apoyo y conocimiento mutuo entre los miembros del departamento de orientación

Respecto a las relaciones entre compañeros: existe una estructura colaborativa muy arraigada en su cultura, esto implica un sentimiento compartido de apoyo entre compañeros y de conocimiento mutuo:

Orientador 1. Lo comentamos un poco entre todos. ¿Hay algo específico de lenguaje y tal?

Orientadora 2. ¡Vamos a [nombre de una compañera del DO]!

Orientador 1. Pues a [mismo nombre], naturalmente. Cada uno sabemos, más o menos, qué domina más y como lo hablamos entre todos... nos organizamos.
GD.DO. 21-06-17

5.1.3 “El saber, ni tuyo ni mío: nuestro”. Hacia una perspectiva transdisciplinar del conocimiento en el departamento de orientación

Analizar la manera en que se relaciona con el conocimiento este equipo de profesionales tiene gran relevancia: puesto que todos cubren las mismas funciones y no todos cuentan con la misma formación de partida ¿cómo lo hacen? A tenor de lo encontrado, podemos decir que entienden el conocimiento bajo una perspectiva transdisciplinar (Nicolascu, 1996; Osorio, 2012), donde los límites de los conocimientos tradicionalmente definidos se entienden como difusos y permite una comprensión más global sobre la realidad. Las formaciones iniciales de los profesionales de los departamentos de orientación son especializadas y la propia estructura de los departamentos de orientación también está concebida para serlo así. Transgredir la tendencia casi naturalizada en nuestra sociedad de fragmentación de los saberes y apostar por un conocimiento más holístico, pasa necesariamente por el establecimiento de redes de colaboración:

“[...] yo he sentido que, como que se han generado redes de conocimiento entre todos. Es verdad que cada uno aporta lo que trae pero ya no sabes o no recuerdas lo que traes. No sé cómo decir. [...] Creo que ha sido más lo que hemos generado de forma colaborativa.”. *GD.DO. Coordinadora orientación. 21-06-17.*

A su vez, esta comprensión transdisciplinar sobre el conocimiento, se ve reflejada también en la idea de la necesidad de aprendizaje constante: no se entiende

el conocimiento como acabado, ni la realidad desde un punto de vista estático, sino que la incertidumbre, la necesidad de aprender y los procesos de formación constante forman parte de la cultura de este departamento de orientación:

Y decía: “ay Dios mío, ¿y esto?”. Y aprendes a lidiar con esa incertidumbre de no sé hacer esto. Pues formarte con lo que te da el cole, tus compañeros, a leer. *GD.DO. Orientadora. 21-06-17.*

Por otra parte, esta *cultura* de aprendizaje continuo se traslada a los nuevos miembros desde los primeros momentos en los que se incorporan al centro:

A mí me dijo lo mismo [se refiere al director del centro educativo durante la entrevista de selección de personal]. Me dijo: “no pienses que nadie espera que llegues aquí a resolver nada. No hace falta que traigas tus conocimientos ni tu nada, porque lo que tienes que hacer aquí es aprender. Continuamente vas a estar aprendiendo. *GD.DO. Orientadora. 21-06-17.*

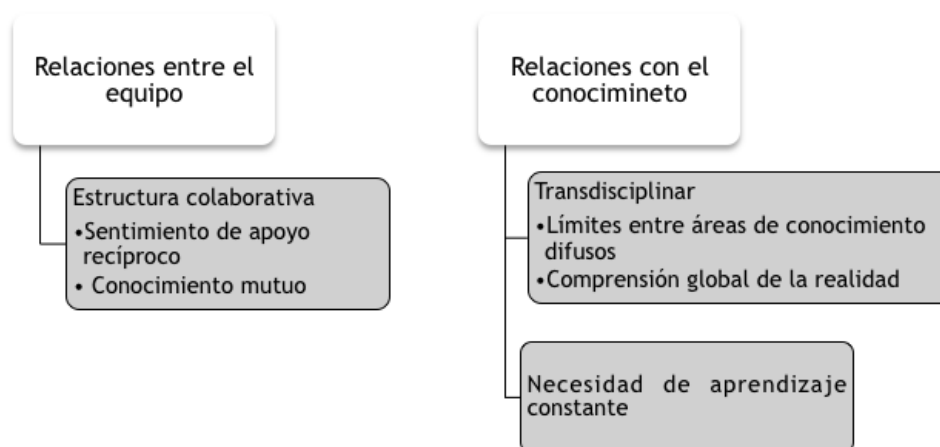


Figura 1. Subtemas del tema: “Todos para uno, uno para todos”.
Fuente: elaboración propia.

5.2. “¿Dar clase?”. Los y las orientadores invierten una parte significativo de su horario en la docencia.

Todos los orientadores dan clase en alguna etapa educativa (o están formándose para darla) en asignaturas como Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura o Religión. A excepción de la directora del departamento que en el momento de la realización del estudio dejó esta actividad por otros motivos laborales.

5.2.1 “Aprender de la experiencia”. Desarrollo profesional mediante conocimiento experiencial: aprendizajes con sentido y significado

Dar clase permite a los profesionales del departamento de orientación poner en práctica lo que van aprendiendo en sus formaciones sobre metodología y les dota de conocimiento experiencial:

Y realmente pones en práctica todo, porque nuestra formación, toda la formación que recibimos es formación pedagógica, en innovación pedagógica. Entonces no solo es para asesorar: para ponerlo en práctica. *GD. Orientador. 21-06-17.*

Lo que, a su vez, les permite otorgar mayor sentido y significado (Coll y Solé, 2001) a los aprendizajes que van adquiriendo sobre desarrollo curricular y aumenta su sensación de competencia tanto en la tarea de asesoramiento educativo como en su propio rol como docente.

5.2.3 “Lo que se dice se hace”. Fomentan el liderazgo pedagógico del departamento de orientación en la comunidad educativa

La posibilidad de dar clase tiene repercusiones en cómo son percibidos por sus compañeros. Su labor como docentes ayuda a legitimar su papel como asesores: estamos ante profesionales que aplican aquello sobre lo que en parte asesoran, ejerciendo un *liderazgo* pedagógico que, junto con otros, es fundamental para la sostenibilidad de la mejora escolar (Bolívar, 2014; Bolívar, López y Murillo, 2013). Tal y como señala esta docente de secundaria con respecto al rol de los miembros del departamento como docentes:

Como que “lo hace pero no sabe lo que luego son las 4 horas de clase”, no sé qué. Pues sí lo sabe, claro que lo sabe y lo hacen también igual en su aula y yo creo que es muy importante. Entonces que les ves más como un compañero más, que aparte tienen una formación específica y te está ayudando a ti. A mí me parece importantísimo además. *E. Jefa de Estudios de Educación Secundaria. 30-11-16.*

5.2.4 “De igual a igual”. Desdibujando el rol de especialista y diversificando roles.

Con respecto al tipo de relación que establecen con los compañeros, como se anticipaba, no sólo mantienen la relación asesor-asesorado, sino que también como docentes: ambos son docentes y comparten la tarea educadora y la implementación de los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite la existencia de, podríamos decir, un intercambio de roles entre docente y orientador: en ocasiones el orientador asesora sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje al docente y en otras lo hace el docente. Es decir, se da cabida a más variedad de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Gergen, 2015), redistribuyendo los poderes, y fomentando relaciones más igualitarias:

Bueno, somos un profesor más, entonces tenemos también, pensamos con ellos y ellos también... Yo hablo con los profesores: “oye, ¿cómo haces tú esto? A mí esto no me funciona, esto sí, esto no...”. Entonces diariamente es un trabajo en equipo. *GD. DO. Orientadora. 26-06-17.*

Esto también permite situar la *empatía* como eje relevante del trabajo entre compañeros y compañeras. El hecho de tener diversidad de experiencias como asesores

y como docentes facilita la empatía y conocimiento mutuo (Domingo y Hernández, 2008):

Empatizas también más con el profesor. Si tú entras en una clase que es especialmente movida y, a lo mejor, pasas días complicados y tal, y claro, ves el profesor de otra asignatura... lo ves todos los días en clase. Y entiendes también un poco la visión que pueda tener el profesor de esa clase [...]. Porque te pones en el lugar del otro. No es igual que si tú simplemente llegas, claro, vienes de fuera y dices “es que en la clase hay que hacer esto y esto porque la clase es así”. *GD. DO. Orientador.21-06-17.*

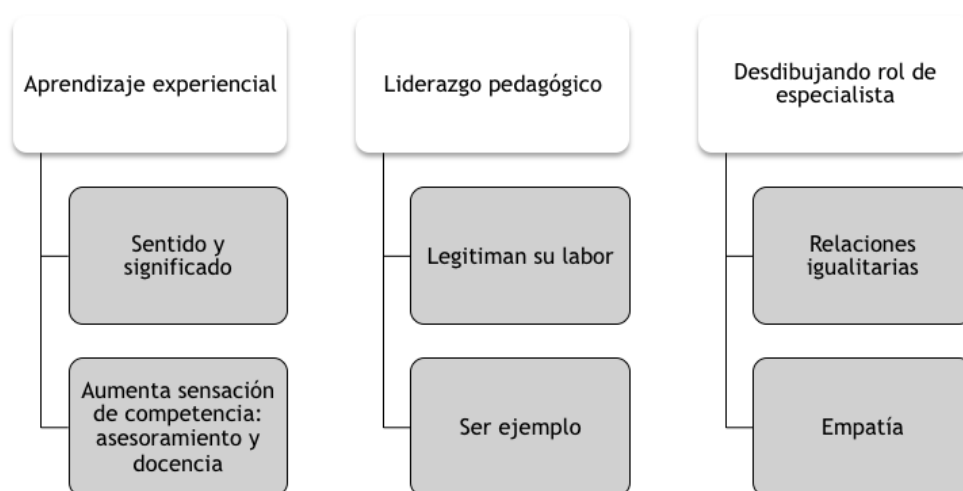


Figura 2. Subtemas del tema “¿Dar clase?”.

Fuente: elaboración propia.

5.3 “De todos y para todos”. Una orientación inclusiva.

El orientador es percibido como un claro apoyo para la mejora de la respuesta educativa a todo el alumnado, no únicamente para aquel considerados con necesidades educativas especiales.

5.3.1 “Pensando juntos”. Toma de decisiones de forma colaborativa y asesoramiento curricular.

Colaboran con los docentes y las decisiones con respecto a las diferentes intervenciones con el alumnado se toman de forma conjunta:

[...] todos hablamos entre todos para solucionar un problema, para tomar medidas, para llegar a acuerdos. Entonces ya no es al orientador “es que este niño no habla o no escribe bien o no sé qué”. Bueno, vamos a pensar cómo se hace, ya no es: “el que viene, me dice esto y no funciona”. No. Estamos todos dentro de la clase, todos trabajando, somos un profesor más, no es alguien que viene y no tiene ni idea de entrar en el aula. Entonces yo pienso que eso también nos acerca mucho. *GD. DO. Orientadora. 21-06-17.*

Y los docentes perciben a los orientadores como apoyo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Yo por lo menos me llevo las manos a la cabeza cuando veo los resultados y este niño me sigue suspendiendo. Pues tenemos que hacer un acompañamiento de otra manera, del que, por supuesto, necesito alguien de orientación para que me ayude, para conseguir que pueda superar las barreras que, en un momento determinado, está sintiendo en mi clase. *GD. ESO. Docente.20-06-17.*

La orientadora plantea al tutor: “¿nos ponemos ya en el formato? Lo interesante sería ver lo que es más interesante en Roberto [alumno] y encajarlo en el aula”. El docente señala: “Roberto tiene los suyos, o sea que algunos van a ser muy diferentes”. [...]. Hablan de cómo tratar de que sus actividades se vinculen más con el aula. Reflexionan conjuntamente durante varios minutos sobre cómo organizar el tiempo de lectura. [...]. *DC. Reunión de coordinación orientación-tutor 5º de EP. 15-10-15*

5.3.2 “Codo con codo”. Trabajo colaborativo en el aula con el docente.

Esta estrecha colaboración con los docentes también se refleja dentro del aula con la presencia del docente y el orientador como apoyo. Algo muy distintivo del modelo de trabajo de este colegio es que los apoyos se realizan dentro del aula y van dirigidos a todo el alumnado:

Todos los alumnos que tienen una necesidad específica de apoyo están dentro de su aula, los recursos están dentro del aula, el alumno participa de la misma actividad, participa de la misma dinámica pero con unos objetivos en algunos momentos diferentes. *E. Orientadora. 20-05-15.*

Además, conocen el funcionamiento del aula con el docente y el proceso de asesoramiento mejora. A su vez, como veremos en el tema siguiente, la colaboración con las familias también se ve afectada en sentido positivo:

Que puedes entrar dentro del aula, que conoces la dinámica del aula, cómo está el profesor con el aula, a los niños, y eso te facilita muchísimo el poder ayudar y poder acompañar mejor al profesor. *GD. Orientadora. 21-06-17.*

5.3.3 “Conóceme para ayudarme”. Conocimiento personal del alumnado, establecimiento de vínculos.

Cada orientador y orientadora tiene varios cursos de referencia, pueden ir desde el aula de 2 años hasta segundo de Bachillerato. Esto permite que el orientador u orientadora tenga un conocimiento elevado sobre los alumnos de la clase y expanda la posibilidad de establecer vínculos dentro de la comunidad educativa (Gergen, 2015):

Como cada año estás en un curso diferente y los ves dentro del aula [al alumnado], conoces mucho más a los niños y cómo son los niños, que si estuvieses saliendo fuera del aula. Es diferente si yo solo hago tercero de la

ESO y conozco solo a los niños cuando pasan por tercero de la ESO. [...] ves la evolución de los niños desde que son pequeños hasta que son mayores. *GD. Orientador. 21-06-17.*

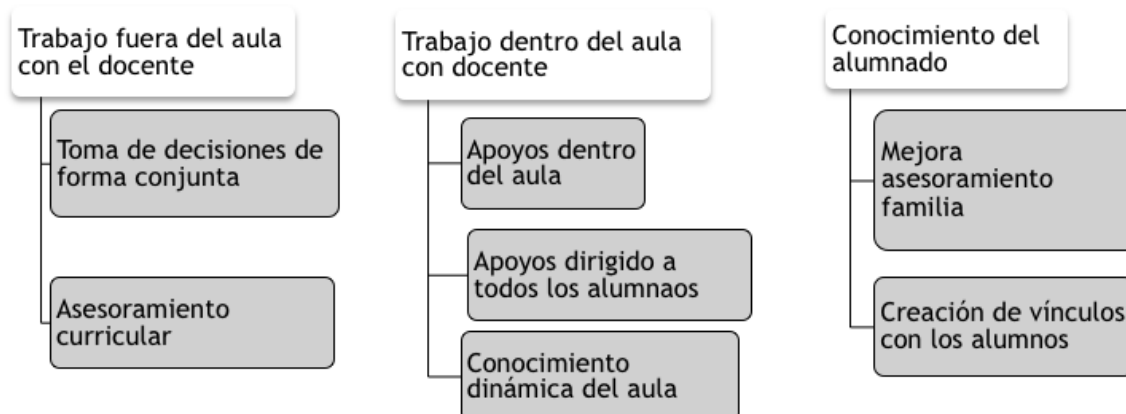


Figura 3. “De todos y para todos”.

Fuente: elaboración propia.

5.4 “Engrasando la alianza familia-escuela”. Fortalecimiento de la alianza familia-escuela

Los orientadores son un apoyo claro en el fortalecimiento de la alianza familia-escuela (Bolívar, 2006; Simón, 2013).

5.4.1. “Aquí estoy”. Apoyo al docente en el trabajo con familias

El departamento de orientación participa en las reuniones (llamadas en la comunidad educativa: “visitas”), con las familias de alumnado que requiere un especial seguimiento (normalmente con alumnado en mayor situación de vulnerabilidad), o en las que el docente-tutor requiere un apoyo específico por diferentes motivos. De este modo pueden ser apoyo para los docentes en distintos momentos del desarrollo de las visitas: en su transcurso, colaborando en su diseño o en el seguimiento posterior y para las familias:

Habitualmente ellos con el tutor o ellos y nosotros con el tutor. [...] Pero muchas entrevistas en las que el tutor, a las que el tutor va a ir, las prepara el tutor con el compañero del departamento de orientación”. *E. Jefe de estudios de Educación Infantil. 27-06-16.*

Las familias son percibidas como un agente educativo con un importante papel en la tarea educadora dentro del centro educativo y tienen presencia institucionalizada en las aulas a través de los talleres de padres y de los “grupos interactivos” (entre otras formas). Para el desarrollo de las actividades el orientador colabora con el docente

En el aula de 2º de EP están haciendo grupos interactivos con el alumnado y las familias. Están presentes la docente y la orientadora de referencia para ese

curso. Han preparado la actividad juntas. Ahora en el aula ambas van pasando por los grupos observando su funcionamiento y acogiendo dudas o sugerencias que van surgiendo entre las familias. [...] En ocasiones una matiza en alto, en ocasiones lo hace la otra. [...]. Al finalizar, juntas, evaluamos la actividad, incluida yo. *DC. Grupos interactivos con familias.30-11-16*

5.4.2 “Te acompaño”. Apoyo a las familias.

Con las familias cuidan la relación desde el estableciendo una mirada positiva hacia estas y de acompañamiento:

Nunca he percibido un tono de “¿qué hacemos con tu hijo? Llévatelo a tu casa”. No. Siempre he percibido intentar solucionar. A lo mejor ha habido en alguna que lo que he percibido es “se nos están acabando los recursos” [Risas]. ¿Sabes? Pero como se me están acabando a mí, se le acaban a cualquiera. Pero nunca... No me he sentido abandonada. *E. Madre. 21-06-17.*

Y teniendo siempre presente el momento del ciclo vital de las familias. Por ejemplo, los momentos de evaluaciones psicopedagógicas son especialmente cuidados por el departamento:

Orientadora 1. Pues en el caso de los equipos [cuando viene alguien del EOEP de la zona del colegio], estamos intentando cuidar y preparar más a las familias frente al proceso que tienen que pasar de evaluación, que a veces van a encontrar a profesionales [externos al centro] con un estilo comunicativo cuidadoso, otras veces se van a encontrar a profesionales con un estilo comunicativo cero cuidadoso y que les van a decir las cosas a bocajarro, rápido y mal [...].

Orientadora 2. [...] para que las familias ya vayan prevenidas a eso porque si no, les caería como un jarro de agua fría o les haría recordar muchas cosas, porque, sobre todo los niños de necesidades, han vivido con las familias momentos muy feos desde pequeñines con todas las evaluaciones. Les hacían volver a ese lenguaje del no, del no sabe...

Orientadora 3. Del déficit. *GD.DO.21-06-17.*

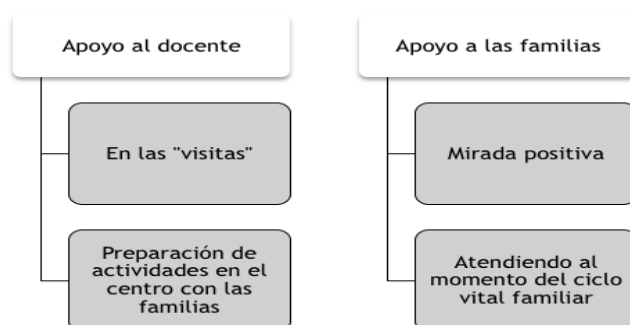


Figura 4. Subtemas del tema “Engrasando la alianza familia-escuela”.
Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha mostrado la configuración de un departamento de orientación que ha desdibujado los límites iniciales marcados por la ordenación y legislación vigente y que ha repensado su modelo de trabajo en otros términos: unos términos que tienen como horizonte la reducción de los procesos de exclusión, lo que pasa necesariamente por el establecimiento de fuertes y consistentes redes de colaboración entre los profesionales (Fernández-Enguita, 2007; Harris, Carrington y Ainscow, 2018). Con este objetivo han repensado sus funciones en la comunidad educativa y han expandido su potencial de influencia en la escuela, instaurando la colaboración entre profesionales (con especial atención en el asesoramiento en lo curricular), como piedra angular en su quehacer.

Son varias las conclusiones que cabría resaltar a la luz de los resultados de este estudio; nos gustaría rescatar tres en torno a tres grandes temas: la docencia como función de los orientadores, la contribución del departamento de orientación a la educación inclusiva y la identidad profesional del orientador. Algunas de estas tienen un apoyo más evidente en los resultados encontrados y otras son indicios significativos que nos colocan ante la necesidad de profundizar en su alcance.

La docencia como función de los orientadores.

Tenemos datos para pensar que la docencia, siendo un aspecto consolidado en la ordenación de este departamento de orientación, no lo es tanto en otros equipos de profesionales. Aun siendo reconocida como clave por los propios orientadores (Vélaz de Medrano et al, 2001), parece ser considerada como una función secundaria a las otras o, incluso, poco satisfactoria (Aciego, Álvarez y Muñoz de Bustillo, 2005). La *Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España* (COPOE), en la actualidad cuenta con una campaña de sensibilización desde la que solicita “limitar toda docencia del profesional de la orientación en Secundaria a la materia de Psicología”¹. Sin embargo, aquí encontramos un grupo de profesionales para quienes la docencia se erige como una de las funciones que vertebra gran parte de su labor en la comunidad educativa y que, por ello, sirve de plataforma para poder mejorar su papel como agente transformador en el centro (Martín y Solé, 2011; Giné, 2005, Lorente y Sales, 2017). Sin duda alguna, el modo en que el orientador actúa condiciona cómo es percibido por el resto de la comunidad educativa (Barraza, 2015). Aquí, en este equipo de profesionales, dar clase les ha permitido desdibujarse del *rol de experto* y ser visto como un *igual en la diversidad*, en línea con lo que la LOGSE (art. 55) esperaba conseguir con el establecimiento de “la orientación educativa” como factor de calidad. A este equipo de profesionales, ser docentes les permite: sentirse más vinculados con su trabajo y con los propios aprendizajes que van adquiriendo en las formaciones a las que asisten; establecer relaciones más colaborativas con sus compañeros y sentirse más competentes en el procesos de asesoramiento en lo

¹ La campaña lanzada por la COPOE hacia el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se llama: *Por el derecho a una educación de calidad: Un orientador/a por cada 250 alumnos/as* y puede consultarse a través de la plataforma change.org

curricular. Este enfoque sin duda les facilita entrar en ese “núcleo duro” del asesoramiento (Echeita y Rodríguez, 2005) que, como se ha visto, resulta tan dificultoso para otros si atendemos a los resultados de diferentes estudios disponibles (Cutanda y González, 2015; Domingo, de Dios y Barrero, 2016; González-Mayorga, Vieira y Vidal, 2017).

Ahora bien, que en este centro educativo tenga sentido esta actividad no significa que animemos a que los profesionales de los departamentos de orientación (particularmente en los IES públicos) deban dar más horas de docencia. Lo que nos gustaría resaltar aquí es la pertinencia de retomar una reflexión más sosegada sobre una tarea que, bajo nuestro punto de vista, puede servir para volver sobre la pregunta fundamental de ¿qué modelo organizativo y qué funciones se necesita en los departamentos/servicios de orientación para contribuir al desarrollo de una educación donde excelencia y equidad vayan de la mano? Ello pasa por no infravalorar o incluso desperdiciar una pieza (la docencia reglada) que, atendiendo a la experiencia de este colegio, puede tener un gran potencial para progresar. Sin duda una pregunta que lleva otras muchas asociadas, como por ejemplo, ¿cómo trasladar esta estrategia a la etapa de la educación primaria desde la actual estructura de equipos de sector? Que sea una tarea potencialmente valiosa, no significa que lo sea siempre y en todo lugar (Domingo y Hernández, 2008). Depende y mucho de la *cultura moral* de los centros en los que podría insertarse (Puig, 2012).

La contribución del departamento de orientación a la educación inclusiva.

Desde su establecimiento los servicios/departamentos de orientación han estado ligados al ámbito de la llamada “atención a la diversidad” y, en particular, al trabajo con los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales, en un sentido amplio del término. La propia forma de trabajar que se mantenía desde los servicios/departamentos parecía fomentar el mantenimiento y la existencia de ese encasillamiento (Barraza, 2015; Farrel, 2008; Clark y Crandall, 2009), lo que ha llevado incluso a algunos a cuestionarse si los “psicólogos educativos” (en el Reino Unido) por podrían ser inclusivos (Farrel, 2008), una pregunta que podríamos perfectamente hacer extensiva en relación a los orientadores y orientadoras en España. Creemos que los resultados de este estudio apuntan como respuesta a esa pregunta un “sí pero no”, esto es, no desde cualquier modelo de práctica profesional. Este centro educativo ha reinventado su “sistema de práctica” (Puig, 2012) con la explícita intención de tratar de articular con equidad las oportunidades de estar, de sentirse reconocido y de aprender de todo su alumnado (Echeita, 2017). La política de apoyos dirigida a todo el alumnado y realizada dentro del aula, sin exclusiones; el importante papel que los orientadores desempeñan en la tarea del asesoramiento en lo curricular y la toma de decisiones de forma colaborativa, son estrategias imprescindibles para ello. También se han preocupado por aumentar su potencial de influencia en la comunidad educativa reunificando sus roles. La reunificación de roles entre los miembros del departamento y la presencia del orientador en las aulas, además de las cuestiones que venimos señalando, implica que la *ratio orientador alumno* recomendada por la *American School Counselor Association* y apoyada por la COPOE (a saber, 1 orientador por cada

250 alumnos), se cumpla con creces, por lo que se ponen condiciones favorables para el desarrollo de una educación más inclusiva.

Sobre la identidad profesional del orientador.

Sin duda alguna muchos orientadores y orientadoras que estén leyendo este texto podrán pensar que este equipo de profesionales “no son orientadores u orientadoras” propiamente dichos. Obviamente que desde un punto de vista formal y legal no lo son, pero en su quehacer cotidiano sí hacen mucho de lo que se esperaría de un “orientador inclusivo”. La cuestión de la *identidad profesional* es un asunto muy controvertido que otros también animan a repensar (Domingo, de Dios y Barrero, 2016). Esta reflexión es la que ha realizado el equipo de profesionales, animados por la visión colectiva y la urgencia de reducir la distancia entre su compromiso con los valores de la inclusión y sus prácticas. Aunque no ha sido el objetivo de este estudio reconocemos que la identidad profesional de estos profesionales ha experimentado una reconfiguración (Solari, 2015), tema que nos deja abierta una posible futura línea de investigación.

Estamos ante un departamento de orientación *singular* y no contamos con datos procedentes de otros centros educativos con los que contrastar la información recogida. Este hecho se configura como una de las principales limitaciones del trabajo. Confiamos, no obstante, en que esta experiencia *singular* y siguiendo una lógica de generalización naturalista, contribuya en alguna medida a la reflexión en torno a la práctica de los profesionales de la orientación.

Referencias bibliográficas

- Aciego, R., Álvarez, P y Muñoz de Bustillo, M.C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*. 11(3), 44-56. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/732/299>
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Álvarez-Ramírez, M. R., Pena, M. y Losada, R. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19356>
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,

- 21(2). Disponible en:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59445>
- Azorín, C. M., y Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). Disponible en:
<http://www.redalyc.org/html/447/44741347029/>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2014). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. Disponible en:
http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente6_1.pdf
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/ OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15212>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Disponible en:
http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 349-370. Disponible en:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59802>
- Clark, M. A. y Crandall, J. (2009). School Counselor Inclusion: A Collaborative Model to provide Academic and Social-Emotional Support in the Classroom Setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6-11. Disponible en:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x/abstract>
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutanda, M. T., y González. M. T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación.

Educatio Siglo XXI, 33(2), 303-322. Disponible en:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/233261>

De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.

Domingo, J., de Dios, J., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15545663002.pdf>

Domingo, J. y Hernández, R. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-19. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. Disponible en:
<https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982>

Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y Pozo, J.I. (coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (253-269). Barcelona: Graó.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Disponible en:
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Escudero, J. M., Cutanda, M. T. y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. Disponible en:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/36379>

Farrel, (2008) Can Educational Psychologist be inclusive? En P. Hick, R. Kershner y P. Farrel (200) *Psychology of inclusive education*. (117-126) Abington: Routledge.

Fernández-Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/39221777_Redets_para_la_innovacion_educativa

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Gine, C. (2005). El asesamiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y Pozo, J.I. (coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- González-Mayorga, H., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 96-112. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20121>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M., y Correa-García, I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultura. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 28(2), 426-433.
- Grañeras M., y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Harris, J., Carrington, S. y Ainscow, M. (2018). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. London: Routledge.
- Jociles, M. I. (2015). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales: pautas para observarlas/describirlas. En D. Lorente (coord.), *Metodología y trabajo de campo etnográfico* (1-32). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- LeCompte, M. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, 39(3) 146-154. Disponible en: https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_6305_class_materials/LeCompte-Margaret-D-2000.pdf
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre).
- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 117-132. Disponible en: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/266/277>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martín, E y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.) *Orientación Educativa. Modelos y Estrategias de Intervención* (13-27) Barcelona: Graó.

- Montero, L. y Sanz-Lobo, M. D. (2008). Entre la realidad y el deseo: una visión del asesoramiento. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 2-16.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. México: Edición 7 saberes.
- Osorio, S.N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>
- Puig, J.M (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores En J.M. Puig et al (2012) *Cultura moral y educación* (87-105) Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 23(91), 55-77.
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval & H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (131-130). Sevilla: Eduforma.
- Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: Un estudio de caso*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, España). Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670955/solari_maccabelli_mariana_andrea.pdf?sequence=1
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (154-197). Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNICEF (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*. Madrid: Unicef comité español. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/equidad-para-los-ninos-el-caso-de-espana>
- Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/47707/48834>

Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A. López-Martín, E. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación. Extraordinario*, 261-292.

Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J.R, Negro, A. y Torrego, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19(1), 199-220. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/ARTURO_GALAN_GONZALEZ/007200230130CERT.PDF

Cómo citar este artículo:

Fernández-Blazquez, M.L.M y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7719