

## La orientación educativa en la enseñanza reglada

**Pedro Antona Bejarano.** Licenciado en psicología y orientador educativo.

Recibido 01/11/2020

### Resumen

En el presente artículo se realiza un breve repaso histórico sobre la evolución de la orientación educativa, centrándose sobre todo en la evolución de los distintos modelos de orientación. Se hace una reflexión sobre los mismos y su pertinencia, así como sobre las cuestiones más significativas (aciertos y desaciertos) que el trabajo en orientación ha conllevado hasta la fecha. Finalmente se apuntan unas pinceladas sobre la educación en general y el papel que cumple en nuestra sociedad.

**Palabras clave:** orientación educativa, modelo colaborativo, papel de la educación.

### Abstract

#### **Educational orientation in regulated education**

This article provides a brief historical review of the evolution of educational orientation, focusing on the evolution of the different guidance models. It provides an analysis of these models and their relevance, as well as on the most significant issues (successes and failures) that counselling work has entailed to date. The article concludes by giving some insight into education and the role it plays in our society.

**Key words:** educational orientation, collaborative model, the role of education.



## La orientación educativa en la enseñanza reglada

**Pedro Antona Bejarano.** Licenciado en psicología y orientador educativo.

Recibido 01/11/2020

### 1. Inicios de la Orientación

La estructura de la orientación educativa en la enseñanza es relativamente nueva, pues hasta 1977 no se crean los primeros servicios del M.E.C., los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.), con diversas funciones: orientación personal, escolar y profesional, asesoramiento y apoyo al profesorado, información a padres, profesores y alumnos y detección y diagnóstico de alumnos de Educación Especial.

En Asturias, en torno a 1980, se implanta el SOEV con cinco personas itinerantes para atender toda la región. Posteriormente a partir de la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982, se implantan los primeros Equipos Multiprofesionales de Orientación donde, en el caso de Asturias, el primero se sitúa en Oviedo hacia el 1983, y dos años más tarde en Gijón, y Cangas de Narcea. A partir de entonces se van creando por distintos puntos de la región, nuevos equipos Multiprofesionales al igual que se van aumentando las plazas de Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). En enero 1986, se realiza la unificación de funciones de S.O.E.V. y E.M., con un marcado acento en el diagnóstico y orientación de alumnos de Necesidades Educativas Especiales de cara a su integración escolar, tarea, en general, de atención individual y asesoramiento a centros, y sólo en escasa medida se mencionan aspectos de "orientación", no recogiendo más que muy parcialmente las aportaciones preventivas o sociocomunitarias (Fernández Barroso, 2011). Ambos servicios estaban encargados de realizar su labor dentro de la Educación General Básica (EGB) y, en lo que se podía, en la educación infantil.

Eran pocos profesionales para una gran población en número y dispersa en cuanto a geografía. El trabajo que se realizaba era de carácter itinerante, y se acudía a "asesorar" generalmente en función de la demanda de los centros educativos. La labor

primordial era la detección y orientación de aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Si bien el abanico de funciones era más amplio, poco más se podía realizar, pues no se llegaba por falta de tiempo y/o porque los propios centros no veían la necesidad de asesoramiento externo. De alguna manera se percibía como intrusismo cualquier otra función distinta al diagnóstico y orientación de alumnos con NEE concretas o dificultades de aprendizaje muy marcadas.

Ya en la década del noventa, con la entrada de la LOGSE (1990), se crean los departamentos de orientación, con su correspondiente orientador u orientadora en los Institutos de Educación Secundaria. En el año 1993, se unifican las dos estructuras, SOEV y Equipos Multiprofesionales de Orientación, bajo la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Todo ello supone un gran cambio pues en los departamentos de orientación de secundaria la figura del orientador educativo pasa a ser un docente más del centro, realizando toda su labor en el propio instituto. No es una figura itinerante como hasta la fecha había sido en primaria.

Con las transferencias educativas (a partir del año 2000) es cuando se crean también las primeras unidades de orientación dentro de los colegios de primaria, con su correspondiente orientador u orientadora, implantándose en muy pocos centros, sólo en aquellos que tienen más volumen de alumnado.

Esta red se completaba con unos equipos específicos que abordaban y asesoraban tanto a los centros como a la propia red generalista de orientación sobre distintas minusvalías o problemáticas (motóricos, auditivos, visuales, conducta). A su vez también estaban los Equipos de Atención Temprana cuya misión era la pronta detección de alumnado con dificultades en el momento de su primera escolarización, así como del asesoramiento a los centros de educación infantil. Al no haber muchos Equipos de Atención Temprana, en los centros que no llegaban, esa función la realizaba la red de orientación más generalista antes aludida.

La inclusión de la orientación estable en los centros supone un cambio importante, pues conlleva que el profesional esté en el centro toda la jornada escolar, sea un compañero más en la institución y no algo externo al mismo, que viene puntualmente y se marcha. Ello comporta una serie de cambios importantes que más adelante analizaremos.

Más recientemente, el 23 de diciembre de 2014, se publica el Decreto que regula la orientación educativa y profesional en el principado de Asturias. Ello supone organizar y dotar de estabilidad, cara al futuro, a una estructura educativa que ha llevado funcionando 33 años sin un marco que le dé forma y amparo en el tiempo. Si bien antes había legislación sobre la orientación, la estructura como tal estaba sin completar y definir, pues, entre otras cosas, no se sabía qué recorrido iban a tener las unidades de orientación de primaria, y bajo qué criterios se iban a estructurar.

Las aportaciones más importantes de esta ley es la misma consolidación de esas unidades de orientación en primaria, bajo el concepto general de que todo centro tendrá su unidad de orientación, y el hecho de que establece tres niveles de orientación complementarios dando gran relevancia a la orientación del primer nivel que es la que realiza el profesorado del centro y en especial los tutores y tutoras. En el preámbulo, se establece:

La orientación se organiza en tres niveles de intervención en función del grado de especialización en orientación educativa y profesional de los profesionales que intervienen. El primer nivel, comprende la atención directa al alumnado realizada por todo el profesorado del centro; el segundo nivel, se ocupa de la atención al alumnado realizada por los profesionales de las unidades, departamentos y equipos de orientación; y el tercer nivel, comprende la atención realizada por los profesionales del equipo regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de cualquier etapa educativa.

Estos tres niveles son complementarios entre sí y susceptibles de establecer una cooperación constante entre todos. Es fundamental que este diseño se entienda, no como grados de especialización, sino como funciones y roles complementarios, huyendo del modelo de especialista que soluciona los problemas por sí mismo. Este aspecto es importante puesto que si los entendemos como grados de especialidad es fácil erigirse en compartimentos estancos donde, cuando un nivel no soluciona un problema, se lo pasa al siguiente nivel desentendiéndose del tema y así sucesivamente.

Si bien todos los centros de primaria tendrán unidad de orientación, solo los que tengan más de 400 alumnos dispondrán de orientador u orientadora en la plantilla del centro, el resto serán atendidos por el Equipo de Orientación Educativa del sector

(EOE, nueva denominación que reciben los anteriores EOEP), de forma itinerante, como agentes externos al centro y con una frecuencia que dependerá en función del volumen de alumnado.

A nuestro modo de ver, hay varios aspectos insuficientes o deficitarios en dicho decreto:

Se alude a cuestiones numéricas para dotación de recursos de orientación en la educación primaria, sin tener en cuenta las necesidades concretas de los centros, dado que el nivel sociocultural de la zona influye notablemente en el volumen de trabajo a realizar desde un departamento de orientación. No es lo mismo 400 alumnos y alumnas en un barrio de clase acomodada, que en un barrio cuya población es eminentemente obrera o desempleada.

Se debería contemplar que en las unidades de orientación de Primaria también pudiera haber Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad, con destino en el centro, en función de la cantidad de alumnado y, sobre todo, de las necesidades del mismo. El trabajo de estos profesionales desde el Equipo de Orientación Educativa, de forma externa, queda reducido y mermado por la escasez de efectivos.

Los dos profesionales del Equipo de Orientación Educativa intervendrán en varios centros, que no necesariamente estarán en la misma zona de influencia del instituto de referencia. Esto hace que la coordinación entre los distintos profesionales de la orientación de primaria y secundaria sea más complicada, y en muchas ocasiones casi nula, pues los trabajadores de primaria llevan varios centros y cada uno de ellos puede estar adscrito a distintos institutos. Debemos entender que sería necesaria una coordinación no solo en base a casos de alumnos y alumnas concretos sino también en base al análisis del sector, y la consiguiente implementación de programas conjuntos que reporten una mejora de condiciones de la población a atender. Hubiera sido interesante propiciar, o determinar, que los dos miembros del equipo de orientación educativa que intervienen en varios colegios de primaria tuviesen un único departamento de orientación en secundaria con quien coordinarse y hacer planes conjuntos de sector.

No obstante, la novedad de que todos los centros, por pequeños que sean, tengan su unidad de orientación, implica en sí mismo un reconocimiento del papel de la orientación educativa y le abre un abanico amplio de intervención, más allá del

encasillamiento que sufrió en tiempos, asociándola a Necesidades Educativas Especiales o a alumnado con distintas problemáticas.

## 2. Modelos de Orientación

A lo largo del tiempo el trabajo en orientación educativa ha ido pasando por distintos modelos, que dependiendo de los autores se han denominado de forma diferente. Así podemos resumir los mismos de forma sintética en los siguientes:

**Modelo clínico-diagnóstico:** basado en la concepción de que el objeto de intervención es el alumnado con dificultades al cual hay que poner remedio. Se centra en los déficits del alumno o alumna. A veces también denominado modelo psicométrico

**Modelo por programas:** la orientación se realiza en base programas de trabajo que bien se llevan prefigurados desde fuera al centro escolar o bien se diseñan expresamente en base a las dificultades detectadas en el centro escolar.

**Modelo sistémico:** se parte que el centro educativo es un entorno relacional donde todo está interconectado y para que mejore es necesario hacerlo desde una perspectiva global, que tenga en cuenta a todo el sistema. Las dificultades del alumno están en relación con todo el funcionamiento del centro, y aquellos contextos donde se desenvuelve.

**Modelo colaborativo:** partiendo generalmente de la perspectiva sistémica, se da un paso más adelante y se concibe que es necesario una estrecha colaboración, a pie de igualdad, con el centro educativo. Se abandona el papel de experto, que estaba implícito en los modelos anteriores. Hablar de plano de igualdad no implica que todos hacen lo mismo sino que cada uno aporta desde su puesto o función para avanzar juntos.

La confluencia del modelo sistémico y el colaborativo, a menudo se ha denominado Modelo Educativo (Martín y Solé, 2011) donde en palabras de las autoras:

El conocimiento especializado del orientador contribuye, junto con el conocimiento especializado del profesorado y de otros profesionales que eventualmente puedan intervenir en la situación, a

comprenderla y a buscar, en una estrategia de colaboración y corresponsabilidad, los medios más adecuados para quebrar las barreras que impiden el aprendizaje o dificultan el adecuado desarrollo emocional y afectivo (p. 15).

Este modelo implica desarrollar plenamente la teoría sistémica donde el aprendizaje y la conducta son vistas desde una perspectiva social e interactiva, donde el contexto cobra una importancia fundamental. En dicho contexto están implicados los compañeros de clase, el profesorado, la familia, las condiciones y normas de la institución educativa, la interacción entre las distintas personas, las experiencias vividas, etc. Las dificultades no se atribuyen exclusivamente a las características personales del alumno, aunque se tienen en cuenta, y sobre todo se relacionan estas con las condiciones del entorno antes aludida. Este enfoque plantea las dificultades como algo dinámico, fruto de la interacción de factores y se aleja del modelo estático, donde un alumno “es rebelde”, “es vago”, “es agresivo” o “es torpe”. Alienta posibilidades de cambio y avance, y reta a los profesionales permanentemente a cuestionar la organización del centro educativo o del aula, la disposición geográfica de la clase, las explicaciones, la interacción con el alumnado, la presentación de los contenidos y actividades etc. No niega las características personales, intelectuales, emocionales, pero amplía el foco a todo lo que rodea al individuo. De esta forma el abordaje de una dificultad en un alumno o alumna puede conllevar reestructurar aspectos del entorno, que a su vez pueden beneficiar al conjunto del sistema (aula, grupo, centro educativo...) optimizando las variables organizativas, curriculares, de interacción implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los problemas psico/socio/educativos son multifacéticos y ocurren en un contexto social donde un número de personas actuando conjuntamente pueden provocar cambios. Por tanto, los profesionales de la orientación que trabajan desde el modelo de asesoramiento directo o indirecto, tanto en la prevención como en la intervención, deben hacerlo de forma colaborativa y conjunta con otros agentes que intervienen en el contexto educativo (Farrell, 2009).

### 3. Evolución de los Modelos de Orientación

La orientación de los años 80 nació bajo el auspicio del único modelo que se conocía. El modelo clínico-diagnóstico, donde el profesional de la orientación atiende una serie de centros y donde su misión explícita, pero sobre todo implícita, es el diagnóstico de alumnado con dificultades, normalmente asociadas a alguna discapacidad y la elaboración de unas indicaciones u orientaciones que desde el papel de “externo” al sistema educativo, daba a familiares, profesores, o equipos directivos. Se tendía a una intervención centrada en el sujeto, más probablemente en esas capacidades que se entienden alteradas, dirigida a evaluarlas y a proponer medidas susceptibles de compensar o reeducar lo que se percibe como déficit de la persona (Martín y Solé, 2011). Fueron los primeros inicios de la orientación donde no se tenía experiencia profesional previa, la orientación se concebía en buena medida en función de la psicometría, donde el modelo médico-clínico era el referente: diagnóstico y pautas de tratamiento. A su vez tanto los primeros SOEV (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional) como los incipientes Equipos Multiprofesionales fueron auspiciados bajo el Plan Nacional de Educación Especial de 1977 y de la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982. Dichas leyes hacían énfasis en las discapacidades, su diagnóstico, y los planes pertinentes de integración de esos alumnos en el sistema escolar. La mirada que se dirige al alumnado cuyos procesos se desvían respecto a lo que se considera esperable, tiende a primar lo que les separa y diferencia de los otros estudiantes, olvidando con frecuencia lo que comparten con los demás; en la exacerbación de lo que es específico, el conocimiento especializado del orientador u orientadora aparece como algo difícilmente compartible con otros y puede ser considerado como jerárquicamente superior (Martín y Solé, 2011). A ello hay que añadir que había muy pocos profesionales, en aquellos primeros inicios para una gran cantidad de centros con lo cual solo se podía atender puntualmente y de forma muy esporádica. Ni que decir tiene que este modelo clínico-diagnóstico era asumido tanto por la propia institución escolar como por los profesionales de la orientación. La actuación se realizaba fundamentalmente sobre el alumno o alumna concreta y su respectiva familia. El trabajo institucional, pedagógico global o sistémico no se realizaba, por desconocimiento, falta de tiempo, no era requerido por la institución escolar, y en el caso de intentar un cambio de enfoque rápidamente se hacía saber al

orientador que su papel era de tipo clínico. Que no era cuestión de cambiar nada en la institución.

Más adelante, a finales de los 80 y primeros 90, con la LOGSE ya en funcionamiento, desde la administración se hacía llegar a los servicios de orientación externos a los centros, (SOEV y Equipos Multiprofesionales) la idea de que esta estructura de profesionales debía ser un motor de cambio pedagógico en los centros, una palanca que debe ir más allá de la intervención puntual en un caso, en un alumno o alumna con dificultades.

La llegada de las teorías cognitivas y constructivistas a España, a partir de los 80, hace que la propia LOGSE se impregne de las mismas y de hecho ha llegado a ser el modelo psicopedagógico subyacente a las propuestas curriculares del proceso de reforma educativo formulado en dicha ley. Más allá de la teoría constructivista de base se introduce una perspectiva pedagógico-curricular, que, en nuestro caso, parte de propuestas para sacar la intervención psicopedagógica de la “periferia” del sistema educativo llevándola hacia el “núcleo” docente-didáctico-curricular. La intervención psicopedagógica adopta un carácter funcional respecto a las necesidades de implantación de la reforma educativa, priorizando las actuaciones de asesoramiento curricular sobre las demás. (Fernández Barroso, 2011).

Eran tiempos donde se invertía dinero en formación de equipos de orientación y en cierta manera eran utilizados por la administración para ser correa de transmisión a los centros sobre distintas políticas y mensajes interesados en cada momento y, sobre todo, una ampliación del foco de intervención, ahora importa el proceso de enseñanza-aprendizaje, la didáctica y la propuesta curricular. En este tiempo se habían aumentado algo los efectivos externos de orientación y corrían vientos de cambio de modelo, se veía que no se lograba gran cosa con atender casos puntuales, que lo bueno era intervenir en el centro en su totalidad, que era pertinente tomar el caso objeto de demanda como una oportunidad para intervenir de forma más global en el centro desde una perspectiva sistémica. La italiana Mara Selvini estaba de moda en su aplicación de las teorías sistémicas al contexto escolar. “Se comprobaba entonces que la secuencia señalamiento-diagnóstico-terapia del sujeto señalado cristalizaba la situación en un esquema lineal preconstituido, en el que se ignoraban los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como sistema de comunicación”.

(Selvini et al., 1985, p. 14). La intervención se seguía haciendo desde fuera, y el equipo de orientación se situaba como experto que genera cambios a pesar de que la institución escolar lo siguiese viendo como persona que viene a diagnosticar y dar pautas para el caso concreto. Este modelo de intervención, como agente de cambio externo, que se llegó a intentar con ahínco, generó no pocas frustraciones puesto que en muchas ocasiones el cambio pretendido no se llegaba a producir puesto que no era percibido como necesario por la institución.

De este modelo de agente de cambio externo se fue dando un viraje a un modelo de trabajo en colaboración surgido como una comprobación de que el modelo anterior de experto (tanto sea como clínico diagnóstico, como agente de cambio) no tenía la eficacia buscada. Esta idea de trabajo en colaboración suponía abandonar el modelo de experto y ponerse a pie de igualdad en el centro y con el centro. Se trataría de trabajar complementariamente con el profesor y estar en un plan de ayuda mutua con un fin común, mejorar aquellos aspectos que el propio centro o profesorado veían como necesarios. Este modelo de trabajo presenta una congruencia intrínseca puesto que el objetivo pedagógico a conseguir debe ser consensuado y remar los agentes implicados en la misma dirección y con una pretensión de ayuda mutua, cada uno desde su puesto y función. No obstante, en la práctica diaria los centros educativos fundamentalmente realizaban una gran demanda de valoración de casos individuales y de resolver el aspecto concreto de un alumno o alumna. En teoría se trataba de intervenir a nivel global en múltiples aspectos pedagógicos pero en la realidad seguía siendo un servicio externo al centro y que los centros lo seguían viendo para el diagnóstico del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En torno a los años 92-93 se crearon los primeros departamentos de orientación en secundaria donde por primera vez el orientador era parte del centro, era un profesor más encargado de realizar una serie de labores amplias a nivel pedagógico, disponiendo para ello todo el horario semanal. Esto supuso un cambio grande pues era un perfil nuevo, con unas funciones inespecíficas que hubo que ir concretando poco a poco y donde el profesorado del centro muchas veces no sentía la necesidad de tal perfil o tal orientación. Se seguía anclado como mucho en la idea de que el departamento de orientación está para resolver problemas concretos de alumnos y alumnas concretos. Entendiendo que si algo no podía solucionar el profesor o

profesora, esto le correspondía solucionar al profesional de orientación, y si este no podía, se demostraba la inutilidad de este servicio, de esta figura, tal como describen Selvini et al., (1985) en su acertado título “El mago sin Magia”.

Poco a poco, con el tiempo, y bajo la confluencia de los modelos de orientación sistémico y colaborativo los departamentos de orientación de secundaria se han ido percibiendo como algo útil, necesario e interesante para trabajar con el profesorado en unas cuantas funciones pedagógicas y un soporte imprescindible para todas las labores tutoriales. El modelo colaborativo fue dando poco a poco sus frutos, aunque podemos decir que aún hoy en día no está implantado totalmente, o al menos en unos centros más que en otros.

De igual manera la atención a los centros de Infantil y Primaria a través de los EOEP (Equipos de Orientación Escolar y Psicopedagógica y de Atención Temprana) a partir del año 93, fue realizándose a través de este modelo colaborativo pero el avance en este sentido probablemente ha sido bastante menor, debido fundamentalmente al hecho de que la atención seguía siendo externa al centro, y por tanto, sin darse cuenta para el propio profesional de orientación era más fácil instaurarse en el papel de experto externo, o al menos, que el centro así lo viese o le adjudicase tal papel. En este sentido ha sido más difícil sacarse de encima el papel de experto que atiende casos de alumnos con dificultades. Con el decreto de 2014, que regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, el panorama es más halagüeño debido a que en todos los centros hay unidades de orientación, y en muchas de ellas el orientador está inserto en el centro. Desde ahí, como profesional que está en el centro de primaria, se puede realizar similar labor de asimilación, confluencia y evolución hacia un modelo colaborativo real.

No obstante en el estudio llevado a cabo por Artieda, et al. (2016), en base a 20 profesores, de primaria y secundaria, plantea que hay una transición hacia un modelo de colaboración entre profesionales de la educación, todavía quedan resquicios del modelo clínico que ha primado durante muchos años, pues aunque hay algunos docentes que plantean un modelo de colaboración con el orientador u orientadora, que “se coordina”, “colabora”, o “trabaja conjuntamente”, la mayoría plantea un modelo más unidireccional donde es el orientador u orientadora quien “trata”, “detecta” o “evalúa” a estudiantes con dificultades.

En estos momentos, en general, con sus más y sus menos, podemos decir que la figura del departamento de orientación o la unidad de orientación es valorada por el profesorado, se sabe cuáles son sus funciones y se concibe como un departamento necesario y complementario a la labor docente. Desde el trabajo en colaboración se van abordando los distintos aspectos tanto particulares como generales del centro, teniendo especial relevancia en todo lo que atañe a atención a la diversidad, ayuda a la función tutorial del profesorado, convivencia, interculturalidad, procesos de aprendizaje, etc. Temas todos ellos que requieren la participación de todo el profesorado y / o de la comunidad educativa.

#### 4. El Reconocimiento de las NEAE. Un Paso Adelante

Con la aprobación de la LOE en 2006 se recoge el concepto de NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), lo cual supone un importante paso pues hasta la fecha se aludía fundamentalmente a NEE (Necesidades Educativas Especiales). La diferencia fundamental estriba en que estas NEE se referían solamente a dificultades asociados a una causa “objetivable” (física, visual, auditiva, intelectual, trastorno graves de conducta) y para las cuales iban encaminados la mayoría de recursos y esfuerzo de las medidas de atención a la diversidad, y las NEAE engloba a las propias NEE y además otras circunstancias muy frecuentes en el sistema educativo, como son la incorporación tardía al sistema educativo español (normalmente debido a la inmigración), las condiciones personales o de historia escolar (lo cual engloba cantidad de situaciones de desventaja social o familiar) las altas capacidades, (antes estaban contempladas dentro de las NEE), el TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) y la Dificultades de Aprendizaje (lectura, escritura, cálculo...).

Ampliar el concepto provocó que se hicieran visibles tales necesidades, que si bien antes ya estaban presentes bajo una denominación genérica de “alumnado que presentaba ciertas dificultades”, no se realizaba especial esfuerzo en su detección ni en el empleo de recursos específicos para ayudarlos. Supuso un paso importante puesto que ello implicó que se articularan medidas concretas y se las considerase como dificultades que se necesitan paliar con acciones y medios específicos. Dichas medidas en la mayoría de los casos pasaban por las correspondientes adaptaciones curriculares.

No obstante, a pesar de este reconocimiento de la LOE pasó mucho tiempo hasta asumirse de facto en los centros esta ampliación del concepto, y desde la misma administración se tardó mucho en legislar y plantear la necesidad de que los alumnos con NEAE debían tener unas adaptaciones curriculares no significativas y su correspondiente seguimiento (Fidalgo y Robledo, 2010). Las mismas autoras aluden “...es significativo que las administraciones deleguen sobre los propios centros educativos la responsabilidad de regular y desarrollar las actuaciones concretas de atención y respuesta a la diversidad... tal como queda reflejado en los documentos legales de ocho autonomías” (p. 175).

En el caso de Asturias, en las instrucciones sobre escolarización que todos los años remiten desde la Consejería de Educación a los servicios de orientación, siempre se exponía, como definición, lo que textualmente dice la LOE en el artículo 71, “el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) es el que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”, sin embargo el resto del documento venía casi exclusivamente referido a las NEE, con un apartado específico para altas capacidades y otro para los alumnos con NEAE que han sido objeto de adaptaciones o medidas especiales en el bachillerato y que van a acceder a la universidad. Hasta 2016 siguen apareciendo las NEAE de refilón, con un genérico “alumnado que pudiera requerir una atención educativa diferente a la ordinaria”. No se llega a desarrollar instrucciones precisas, con medidas específicas hasta el año 2017 donde el objeto mismo de las instrucciones son las NEAE. Por primera vez se menciona que los padres y madres pueden solicitar el inicio de la evaluación psicopedagógica, así como también cualquier miembro del equipo docente, que se hará llegar al tutor o tutora y este al equipo directivo. Es decir, se abre simultáneamente la casuística de intervención y de elaboración de medidas concretas con cada alumno o alumna que precisa cierto apoyo educativo, y a su vez se abre el abanico de posibles demandantes. La ampliación de dicho abanico hace que en los centros se elaboren adaptaciones curriculares para estos casos que en cierta medida hasta entonces podría pasar desapercibidos. En la misma circular del año 2017 se habla de una forma más global del trabajo de orientación como

algo más amplio y como una tarea totalmente interdisciplinar y metida en el contexto, más allá de las NEAE, como un recurso dentro del centro para el asesoramiento general.

Las instrucciones de escolarización aludidas marcan buena parte de la pauta del trabajo en orientación y aunque hay otros marcos normativos de funciones más amplios, estas tienen mucho peso en el quehacer diario de los departamentos, equipos y unidades de orientación, y traslucen una filosofía/modelo de trabajo que influye en cómo y dónde se ponga el foco de atención y esfuerzo. Que hasta el 2017 la administración no haya puesto énfasis en las NEAE no quiere decir que en algunos centros no se haya llevado un adecuado trabajo con las mismas. Pero hemos de decir que al explicitarlo ayuda enormemente en la labor.

## 5. Dificultades en la Labor de Orientación

En este apartado enumeraremos un par de cuestiones que consideramos de relevancia en el trabajo de orientación. No son las únicas que nos podemos encontrar, pero consideramos que es esencial tenerlas en cuenta para poder disponer de una adecuada postura colaborativa en el centro como tal y, en general, con la comunidad educativa.

### I. Las concepciones sobre la educación

El departamento de orientación, como hemos dicho, realiza su trabajo en estrecha colaboración con el profesorado, por tanto más allá del modelo de intervención del orientador u orientadora, de su concepción sobre el aprendizaje y del propio hecho de educar, entran en juego también las concepciones que el profesorado tenga sobre los aspectos antes aludidos.

Llegar a representarse la enseñanza y el aprendizaje como un proceso complejo, en el que intervienen múltiples factores, en lugar de asumir principios de causalidad lineal, no es nada intuitivo, pues habitualmente el profesorado tiene teorías implícitas, que no procederían tanto de su instrucción formal sobre cómo se dan los procesos educativos, sino de su propia práctica como profesor o profesora y sobre todo como alumno o alumna. Para concebir el aprendizaje en estos términos suele requerir

cambiar esas teorías implícitas o intuitivas por nuevos enfoques teóricos que consigan producir un cambio conceptual hacia estas otras formas más sofisticadas de concebir la construcción del conocimiento (Pozo, 2006).

Al hablar de concepción compleja del aprendizaje podemos aludir a todo el proceso constructivista del mismo, donde intervienen los aprendizajes previos, zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, atribuciones que el alumnado y el profesorado realizan sobre el éxito y el fracaso, expectativas familiares o del profesorado, situaciones personales del alumno o alumna, estado emocional del mismo, etc. Factores todos ellos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje. Pero más allá del aprendizaje, La Escuela (con mayúsculas), tiene el cometido primordial de Educar (también con mayúsculas), que si bien la palabra engloba al propio aprendizaje, va mucho más allá y nos habla de formar personas, de insuflar valores para la vida, de enseñar a convivir en la diversidad, a respetar, a conocerse a sí mismo, de crecer como ser humano único y distinto, de formar un pensamiento crítico, de madurar en autonomía, de aprender a manejar las propias emociones, de aprender a tomar decisiones, y un largo etc. Por tanto, el hecho de educar es algo muy complejo en el cual interviene una multiplicidad de factores, y es fundamental tomar en cuenta los tengamos en cuenta. Cuando esta visión de la educación no es compartida entre profesorado y profesionales de la orientación es cuando es necesario realizar ese esfuerzo extra de aproximación y adaptación para que la colaboración educativa sea posible.

Los orientadores y orientadoras, y en general de todos los recursos especializados de orientación, están formados en este constructo complejo del hecho de aprender y de educar. Se supone que en la formación inicial del profesorado también debería estar garantizado éste o parecido constructo conceptual, pero muchas veces no es así. En investigaciones realizadas, (Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al, 2006; Bautista, 2009; Gajardo, 2009; Loo, 2009, como se citó en Martín y Solé, 2011) para estudiar las concepciones del aprendizaje y la enseñanza, sólo un tercio del profesorado parece representarse el aprendizaje de una forma semejante a la que proponen las teorías constructivistas.

“La probabilidad de mantener un tipo más o menos sofisticado de concepciones no es aleatoria. Las investigaciones anteriormente citadas ponen de relieve la relación con el grado de experiencia

(cuantos menos años, más sofisticadas son las concepciones); la etapa en la que se imparte la docencia (cuanto más se avanza en los niveles educativos, menos sofisticadas resultan las formas de representarse el aprendizaje y la enseñanza), y la especialidad del docente. En este caso, los resultados muestran que los docentes de Matemáticas y de Religión son los que con mayor probabilidad pueden llegar a concebir el aprendizaje desde una concepción poco compleja, como la que se ha descrito anteriormente” (Martín y Solé, 2011, p.17).

Por otra parte, los mismos estudios constatan que las concepciones complejas se asocian con aquellas figuras profesionales que trabajan en el ámbito de atención a la diversidad.

En lo que respecta a expectativas del profesorado sobre intervención del orientador u orientadora, es frecuente encontrar una concepción que se correspondería con el modelo asistencial-individual. Se espera una intervención casi exclusiva con los alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje y, por tanto, al orientador u orientadora se le atribuye un conocimiento experto en todo lo relativo a los problemas y las discapacidades. (Martín y Solé, 2011).

Por tanto, a la hora de intervenir en un centro educativo, encontramos concepciones muy diferentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre las funciones del orientador u orientadora. Ello, en cierta manera, dificulta el entendimiento y, en cualquier caso, los profesionales de la orientación lo deben tener en cuenta al realizar su trabajo, para en su caso, persuadir de este enfoque más complejo, por un lado, y/o para adaptarse en lo posible a las concepciones del profesorado y desde ahí iniciar una colaboración positiva hasta donde se pueda. Este es uno de los retos principales de los trabajadores en el campo de la orientación y de ello depende el éxito de su labor, de la capacidad de adaptación, de persuasión y/o negociación para que el trabajo colaborativo pueda darse.

## **II. Aspectos deontológicos y éticos: consentimiento, confidencialidad, informes, información al tutor o tutora**

Nuestra sociedad va encaminada a proteger al individuo a ultranza. Cada vez es más proteccionista, el derecho individual prima sobre el colectivo. La sociedad inculca el miedo y el recelo hacia el otro, las verjas y setos de los chalets y urbanizaciones cada

vez son más altas. Para la tranquilidad individual ofrecen cerraduras más fuertes, antirrobo, seguros de accidente, de vida, de viaje, de pérdida de un objeto, de rotura, etc. y a su vez proliferan los despachos de abogados especialistas en reclamar indemnizaciones para sus clientes. Todo es protegible y todo es denunciabile, cualquier despiste o negligencia profesional puede ser reclamado judicialmente.

La individualidad cobra un poder cada vez más fuerte, y la protección de imagen, de identidad, de intimidad se trata de poner a salvaguarda en una sociedad que, paradójicamente, a través de las redes sociales y medios de comunicación existen más agujeros por donde escudriñar al otro.

Sirva esta caricatura para iniciar el problema de la burocratización de la educación y cómo afecta ésta al trabajo de orientación.

Si bien es necesario que el derecho individual siempre esté protegido, el llevar todo al extremo, según marca la ley, produce una gran torpeza en el funcionamiento diario de un centro educativo. Es frecuente oír al profesorado que, con tantos papeles a rellenar, no hay tiempo para dedicarse a lo realmente importante, a estar con los alumnos y alumnas, a educar, a enseñar, a preparar las clases.

Pero ¿por qué es necesario rellenar tantos papeles? Porque la evaluación del trabajo del profesorado se realiza sobre los papeles, no sobre su práctica observacional diaria, porque un padre o madre puede reclamar tal cosa y es necesario que quede constancia para no arriesgarse a ser encausado, porque en caso de un percance o accidente todo debe estar escrito y documentado.

En este ensalzamiento de lo individual, del derecho individual, algunas familias se han convertido en fieles defensores de sus hijos e hijas frente al profesorado, frente al centro educativo. Se enfrentan las posturas y opiniones en vez de establecer una colaboración conjunta en el proceso educativo de su hijo o hija. El trabajador del campo educativo, el cuerpo docente en general, ante la posibilidad de ser puesto en duda o de ser denunciado opta por cubrirse, por si acaso, las espaldas con papeles, y ante la duda, se llega a no realizar actividades por miedo a esa supuesta, queja o denuncia por parte de ciertos padres y madres.

La función orientadora no está exenta de esta circunstancia y debido a ella también es necesario realizar cantidad de protocolos que aseguren la no vulneración de derechos del alumno o las familias. Temas como la protección de datos, el secreto

profesional, la autorización de los padres para realizar algunas actividades inherentes a la función orientadora, y la elaboración de informes son aspectos que es necesario respetar y tener en cuenta, y adecuado es que así sea, pero llevándolos a su extremo por esa posibilidad de denuncia, hace que el trabajo orientador sea torpe y cuantiosamente mermado en el tiempo de dedicación. En este sentido (Fernández Barroso, 2011; Méndez Zeballos, 2011) refiriéndose a los dilemas éticos y deontológicos del psicólogo educativo, aluden a las dificultades derivadas del proceso de etiquetaje y consiguiente estigmatización, la confidencialidad, el secreto profesional, el consentimiento de los padres para la intervención, y el reforzamiento de un perfil institucionalmente deseable del alumno o alumna.

El Colegio Oficial de Psicólogos (2015) en su código deontológico establece:

"Toda la información que el psicólogo/a recoge en el ejercicio de su profesión... está sujeta a un deber y a un derecho de secreto profesional, del que, sólo podría ser eximido por el consentimiento expreso del cliente..." (art. 40). "Cuando dicha evaluación o intervención ha sido solicitada por otra persona - jueces, profesionales de la enseñanza, padres, empleadores, o cualquier otro solicitante diferente del sujeto evaluado-, éste último o sus padres o tutores tendrán derecho a ser informados del hecho de la evaluación o intervención y del destinatario del Informe Psicológico consiguiente. El sujeto de un Informe Psicológico tiene derecho a conocer el contenido del mismo..." (art. 42).

El tema de la confidencialidad, la cual es necesaria, indiscutiblemente, conlleva tener que estar siempre hilando muy fino de cara a dirimir personalmente qué información es pertinente y relevante aportar al profesorado, y en su caso plasmar en un informe, para la mejora y progreso del alumno, sin menoscabar ese derecho a la intimidad. Sabemos que la sobreinformación a veces no es necesaria y quedarse corto en la misma puede hacer que el profesorado no disponga de suficientes datos para poderse poner en la piel del alumno o alumna, para entender ciertos comportamientos o actitudes de su tutorado.

No obstante, suscribimos lo que Colondrón (1998) refiere que es necesario discernir "qué información precisa el tutor para su toma de decisiones y cuál es la mejor manera de proporcionársela para que le sea más útil".

Las circulares que todos los años se dictan desde la Consejería de Educación del Principado de Asturias han evolucionado desde un planteamiento inicial de que en

caso de que los padres pidan el informe se les puede dar la copia del mismo o una síntesis del mismo, a lo que recoge las cuatro últimas circulares que aluden a que en todos los casos a los padres dispondrán del informe escrito que se realice sobre su hijo o hija. En cualquier caso nos podemos plantear en este tema las siguientes preguntas, ¿es necesario realizar informe de toda intervención con un alumno o alumna? ¿Sería más útil en algunas ocasiones dar la información verbal? ¿La familia debe tener el mismo informe que se custodia en el centro o debe ser otro más comprensible y adaptado en el lenguaje y al destinatario?

Durante mucho tiempo, en las mismas circulares se planteaba la necesidad de obtener el consentimiento firmado de los padres antes de iniciar cualquier evaluación psicopedagógica.

En primer lugar cabe plantearnos qué se entiende por evaluación psicopedagógica, ¿cualquier intervención con un alumno, que puede ser evaluado a través de entrevistas sucesivas, por observación directa en clase o en patio, o solo aquella en que se aplican pruebas psicopedagógicas, o las intervenciones que se concluyen con la elaboración de un informe? Este aspecto de necesidad de consentimiento firmado parece aludir a un posible perjuicio o lesión por parte de la propia evaluación psicopedagógica, cuando en el ámbito educativo no existen pruebas que en sí mismas sean nocivas. Asumimos que un proceso de etiquetaje puede menoscabar la autoestima del alumno o las expectativas sobre su rendimiento y por tanto verse perjudicado, pero este aspecto está mediatizado a cómo realice la labor el propio departamento, equipo o unidad de orientación. Se debe suponer que el personal que realiza la labor está perfectamente cualificado para la misma, al igual que cualquier otro docente del centro para impartir sus clases sin menoscabar la autoestima o dignidad del alumno. En las últimas circulares se plantea que no es necesario el consentimiento de la familia, debido a que “la orientación educativa es un derecho del alumno” Si el departamento o unidad de orientación es un recurso más del centro, en el centro, y como tal se entiende que está para promocionar el beneficio del alumnado, es de agradecer la autonomía, o beneplácito profesional que concede esta apostilla, donde viene a decir que por encima de la decisión o criterio de los padres está el derecho del propio alumno o alumna.

Igualmente, a lo largo del tiempo, las instrucciones de intervención de la Consejería aludían a que, para iniciar una evaluación psicopedagógica, esta tenía que ser canalizada siempre a través del tutor o tutora, llegándose a paradojas, donde hubo padres que quisieron contactar con el orientador u orientadora del centro por determinado problema o circunstancia y al considerar éste que no era pertinente, no se estableció esa demanda de los padres hacia el departamento de orientación. En este sentido, desde hace cuatro cursos, se abre la vía para que los padres *motu proprio* puedan solicitar la evaluación psicopedagógica de su hijo, directamente a través de un formulario en intranet. De aquí tenemos que suponer que esta petición puede ser para evaluación psicopedagógica formal como para consultar distinta problemática que acontezca con su hijo o hija, y por tanto, como no puede ser menos, tenga repercusión en su proceso de aprendizajes o desarrollo socio-emocional. En cualquier caso entendemos desde estas líneas que lo más lógico es que también puedan realizar cualquier demanda el alumnado o las familias, puesto que el departamento de orientación debe ser un recurso abierto a la comunidad educativa, y para ello debemos articular medidas para ordenar el trabajo, pero cuidando que no sean trabas a la hora de acceder al servicio, a la ayuda que en cantidad de casos puede reportar el departamento, equipo o unidad de orientación.

En los cambios que han ido incorporando las distintas circulares de la consejería es de reseñar lo incorporado en el 2018 donde se alude que los padres tienen derecho a tener copia de los instrumentos de evaluación (cuadernillos, registros, notas tomadas, impresiones etc.) lo cual nos sitúa de nuevo a estar pendientes de qué tipo de comentarios o reseñas realizamos en nuestras notas personales al pie del propio cuadernillo de evaluación. Esta situación si bien es similar a la del resto del profesorado respecto a sus libretas de clase y anotaciones, no es por compartida menos dañina, pues supone en toda regla una posibilidad de fiscalización externa que menoscaba la confianza depositada como profesional y merma el trabajo a realizar tanto en calidad como en cantidad, pues cuando se ejerce la profesión con miedo a que te puedan pillar en falta, parte de la energía se emplea en controlar no anotar aspectos subjetivos que puedan ser puestos en tela de juicio.

Si bien comentábamos que el departamento, equipo o unidad de orientación debe basar su trabajo en la colaboración con el profesorado y la institución, ¿no es

contraproducente para esa colaboración que se realice en base a tanto papel escrito? ¿La educación no es algo más vivo, más dialógico? ¿No nos estaremos cargando el espíritu de colaboración si ponemos muchos papeles por medio?

Preguntas que no son fáciles de responder y que en cualquier caso están sujetas a la interpretación individual de cada profesional y a cada situación concreta.

## 6. Papel de la orientación en el sistema educativo y aspectos pendientes

Al principio de la instauración de equipos de orientación itinerantes en infantil y primaria (década de los 80) y departamentos de orientación de secundaria (década 90) se generó cierta incertidumbre sobre el papel de unos profesionales que no se tenía claro cuáles eran sus funciones y cuál era su cometido por el mero hecho de ser una nueva estructura, un nuevo servicio y una alteración sobre lo inicialmente constituido, y también debido a los distintos factores analizados hasta ahora.

En ocasiones se ha realizado la caricatura de que el orientador u orientadora es aquel que “da papeles”, “muchos papeles”. Probablemente se ha abusado de los mismos, cayendo en la misma trampa que comentábamos en otro apartado sobre la burocratización de la educación, “por si acaso que quede constancia de que realizo mi trabajo” por un lado, y por otro debido a la falsa idea de que si no se deja constancia escrita de algo, eso no ha sucedido, no es evaluable, no tiene efectividad real. Con el tiempo, consideramos que todos hemos ido aprendiendo y, a medida que más se ha asumido el modelo colaborativo, los papeles se han utilizado como un medio, y no como un fin en sí mismos.

En cualquier caso los centros escolares necesitan profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico para orientar el recorrido que los estudiantes realizan a lo largo de toda su escolaridad en las mejores condiciones posibles, y por ende, estos profesionales suponen una ayuda a quienes intervienen directamente con el alumnado: docentes, familias, y recurso comunitarios (Martín y Solé, 2011). Sin entrar en muchos detalles podemos hacer una amplia enumeración de los distintos campos en los que hasta la fecha se ha trabajado desde los departamentos, equipos o unidades de orientación: asesoramiento en la labor tutorial; diagnóstico y orientación de alumnos con dificultades de aprendizaje, emocionales y/o de conducta; trabajo en todo

el tema de convivencia escolar; orientación en la organización de medidas de atención a la diversidad; trabajo con familias vulnerables o socialmente desfavorecidas; orientación de estudios y profesional; coordinación con servicios comunitarios del sector ( Servicios de salud mental, Servicios sociales del ayuntamiento, asociaciones y ONGs que operen en el barrio, Equipo regional de atención a las NEAE) protocolos de acogida y apoyo para alumnado inmigrante, etc. Todas las tareas enumeradas son de capital importancia dentro del trabajo que se realiza en un centro y en estos momentos están plenamente reconocidas por la comunidad educativa. Si bien es verdad que es necesario pulir y mejorar aspectos que a lo largo del tiempo podemos plantear como susceptibles de mejora:

Mejorar y ahondar dentro del modelo colaborativo, desde una perspectiva sistémica, donde el profesional de la orientación sea un miembro del centro educativo con unas funciones diferenciadas pero puestas al servicio de la mejora global de la comunidad educativa, trabajando siempre en colaboración con los principales agentes del proceso educativo que son los docentes y las familias. Como hemos visto este proceso colaborativo es más difícil llevarlo a cabo desde los Equipos de Orientación Educativa, pues al intervenir como externos al centro los sitúa en un contexto menos facilitador de la colaboración.

Trabajar con todo el centro educativo, con toda la comunidad educativa, y no solo con el alumnado con dificultades. En consonancia con el punto anterior todavía es necesario, en algunos centros, salir del papel tradicionalmente asignado donde los servicios de orientación son únicamente para el alumnado que presenta dificultades.

Plantear programas de prevención en las distintas facetas de nuestra intervención, pues sabemos que es más barato y efectivo prevenir los problemas que tratar de solucionarlos. Si trabajamos con todo el centro es fundamental trabajar en colaboración distintos programas tendentes a mejorar distintos aspectos que se pueden detectar como deficitarios o que a la larga generan problemas no deseados.

Establecer programas de acción coordinados o conjuntos entre las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria), pues el alumnado va creciendo y pasando por los distintos centros educativos en el mismo barrio. Por tanto, es necesario tener una visión de conjunto y coordinar acciones y programas de cara tanto a la prevención como a la intervención. Ya reseñamos la dificultad que supone para un departamento

de orientación de secundaria coordinarse con cuatro o más profesionales de los equipos de orientación de primaria, y viceversa. Lo ideal sería que cada instituto, que abarca un sector y tiene asignados de referencia tres o cuatro centros educativos de primaria, esos centros educativos a atender desde el Equipo de Orientación educativa fuesen atendidos por un único orientador u orientadora y un único Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Con ello se mejoraría la idea de trabajo de sector y se podrían realizar planes de prevención conjunto más ajustados a las necesidades del sector o barrio.

Establecer cauces de comunicación fluidos con las familias, profesorado y equipo directivo, más allá de la burocracia y los papeles. Debemos primar el diálogo, la palabra, en nuestras comunicaciones de cara a esa colaboración fluida, y ello se consigue a través del intercambio de pareceres y del contraste de ideas, sin por ello renunciar a plasmar por escrito aspectos que pueden ser importantes o útiles para su revisión, reflexión y/o recuerdo. Es necesario encontrar el término justo, adecuado, donde ciertas cosas deben quedar recogidas por escrito, sin mermar la calidad del proceso educativo y sin que el papel se convierta en el objetivo de nuestra intervención.

Ser conscientes de la importancia de lo emocional en todo el desarrollo de la persona y su tremenda repercusión en todos los procesos de aprendizaje y de comportamiento. Tradicionalmente se ha dado importancia a lo intelectual, al rendimiento académico y a la conducta, pero es necesario poner el punto de mira en lo emocional, pues esto impregna y condiciona todos los demás aspectos.

Utilizar las etiquetas diagnósticas, únicamente para establecer prioridades o necesidades y evitar al máximo el encorsetamiento del individuo y su posible menoscabo. Las etiquetas encorsetan de tal forma que personas con la misma catalogación diagnóstica se tiende a hacerlas iguales cuando siguen siendo personas totalmente distintas. Nadie participa de la descripción sintomática al cien por cien, sino que puede haber rasgos, que en otra persona se manifiestan totalmente distintos. A su vez una etiqueta diagnóstica puede provocar la anticipación de comportamientos o actitudes que no tienen porqué darse en un individuo concreto, y por tanto menoscabar expectativas sobre el alumno o alumna.

## 7. Papel del Sistema Educativo Reglado en Nuestra Sociedad

El sistema educativo es la institución por la cual ineludiblemente pasamos todos los ciudadanos y ciudadanas de forma obligatoria. Diez años de nuestra vida tenemos que dedicarle a esta formación integral, que se supone que es muy valiosa para el presente y para el futuro. En la institución escolar se adquieren saberes, se aprende a convivir, se interiorizan valores, se viven distintas experiencias compartidas con iguales, y con profesores que ayudan a conformar nuestra visión del mundo, nuestra autoestima, nuestro propio concepto como persona.

Probablemente hasta la década del noventa la escuela se concebía como el único sitio donde se pueden adquirir conocimientos que luego te pueden servir para funcionar en la vida, conocimientos intelectuales, aprendizajes instrumentales sin los cuales es muy difícil sobrevivir. El “saber” estaba en la institución escolar o en las enciclopedias que en gran parte de las casas decoraban un par de estanterías. Si bien ese era el principal cometido escolar declarado, evidentemente también educaba en todos los aspectos anteriormente reseñados.

Más adelante, con la implosión de las nuevas tecnologías, podemos decir que el saber, el conocimiento, los contenidos a aprender no solo están en la institución escolar sino también en cada casa en cada bolsillo de adolescente en forma de teléfono móvil o de ordenador. En este sentido la institución escolar cada vez tiene menos papel como acumuladora o transmisora de saberes, o contenidos, para tomar relieve las otras funciones que siempre han estado presentes, pero quizás relegadas a un segundo plano.

No obstante, el papel del docente sigue siendo fundamental en el tema de los conocimientos, pues es el mediador entre estos y el discente, es el que puede ordenarlos, jerarquizarlos, hacer de puente entre lo que el alumno o alumna sabe (conocimientos previos), aunque no sepa que lo sabe, y el contenido nuevo. En estos momentos, de forma rápida, se puede acceder a mucha información con el móvil, pero es necesaria esa mediación para su correcta asimilación. Nunca la enseñanza a través de lo digital podrá sustituir la figura del profesorado, aunque sí es verdad que las funciones de éste irán modificándose conforme va cambiando el medio con el que se trabaja.

Conocimientos, saberes, contenidos a aprender, hay muchos, son infinitos, el alumnado no puede aprender todo, y por ello las autoridades educativas en cada momento establecen los currículos, los contenidos a aprender, que se suponen importantes para la vida en esa época histórica, y que a su vez permiten seguir aprendiendo, pero en vez de esos, perfectamente podrían ser otros distintos, salvando algunas asignaturas concretas donde la gradación es más definida, como matemáticas, idiomas, etc. En cualquier caso, los contenidos no son lo más importante a la hora de nuestro crecimiento intelectual, pues lo importante sería cómo abordar el material a aprender, qué estrategias utilizar con cada material, cómo entresacar lo principal, cómo compararlo y relacionarlo con otros conocimientos, cómo poder expresarlo o transmitirlo a otros interlocutores y cómo aplicarlo o utilizarlo en la vida cotidiana. En definitiva, cobra para nosotros más importancia el proceso de aprendizaje de un contenido que el contenido mismo, lo adecuado es enseñar a pescar más que regalar un pez.

Abundando en lo anterior, frecuentemente se suele oír comentar a padres y madres, pero más frecuentemente a docentes sobre lo poco que aprenden nuestros alumnos, “cada año la enseñanza se deteriora más, los contenidos básicos son cada vez más bajos y ni eso aprenden, la reforma educativa de la LOGSE vino a rebajar enormemente los conocimientos, pues en BUP sí que se aprendía mucho más, los jóvenes estaban mucho más preparados”. André Antibí (2005) con un elocuente título “la constante macabra” comenta cómo el tema de que “cada vez vienen peor preparados” se viene diciendo generación tras generación desde tiempos inmemoriales, según lo cual si fuera cierto deberíamos estar en grados ínfimos del saber. El profesorado dice de su alumnado que no aprende ni la mitad de lo que aprendía su generación, pero parte de esos alumnos y alumnas se convierten en profesores y profesoras que vuelven a decir lo mismo de sus discentes. En esta década que va del 2010 a la actualidad, a la vez que se dice que los jóvenes no aprenden como antes, se constata que es la generación mejor preparada, que nunca había habido tanto título universitario.

Probablemente sucede de una época a otra que, además de cambiar las cosas fundamentales a aprender, también cambia el enfoque de lo que es aprender y se va poniendo más énfasis en el proceso que en el contenido en sí. En ello vamos avanzando

pero todavía nuestra enseñanza adolece de utilizar demasiados patrones memorísticos, frente a los comprensivos. Indudablemente hay conocimientos que es útil saberlos de memoria para poderlos emplear con agilidad, pero cantidad de alumnos y alumnas en 2º, 3º de la ESO utilizan la memoria como única estrategia de estudio. Cabría preguntarse cómo o qué estamos enseñando, para que el alumnado a la hora de preparar un examen emplee solo la memoria. Probablemente en situaciones que no son de examen o calificación externa, emplee otras facetas comprensivas pero, cuando se juega una nota, posiblemente la memoria les proporciona la seguridad de que así no fallan, aseguran la respuesta. ¿Cómo podemos saber que alguien que expresa su saber tal cual lo pone el libro ha asimilado algo? ¿Una respuesta literal hay que darla por buena? O más bien ¿habría que exigir su razonamiento, ya desde el primer curso de primaria?

Como hemos visto hasta aquí los contenidos no deberían ser lo más importante sino el aprendizaje de las estrategias para llegar a ellos. De alguna forma deben ser el medio del que nos servimos para aprender dichas estrategias, y también para aprender a desarrollar el espíritu crítico, atrevernos a cuestionar la realidad y los distintos puntos de vista sobre la misma, aprender a que no hay un único punto de vista, y que poseemos un potente ordenador que es nuestra inteligencia, que es capaz de generar cantidad de relaciones, comparaciones y preguntas.

En otro orden de cosas, la escuela establece un grupo de convivencia y aprendizaje con el cual nos relacionamos de forma estable durante todo un curso como mínimo, y en muchos casos a lo largo de toda la escolaridad. Convivencia, aprendizaje dialógico, respeto a los demás, desarrollo emocional, son aspectos importantes y fundamentales en los que la escuela debe centrarse y dar relevancia. Como institución es importante que asuma tal función olvidándonos para siempre de aquello que antaño se solía decir de que “mi misión como profesor es enseñarles tal asignatura y para educar ya está la familia”.

La función educadora de la escuela es fundamental. Si bien la familia tiene también ese papel, la escuela, y más en concreto la escuela pública, de todos y para todos, es la institución que permite garantizar una educación universal, en igualdad de condiciones para todos los alumnos y alumnas, más allá de ideologías o creencias de los padres y madres. Formar ciudadanos libres, críticos, seguros de sí mismos,

respetuosos con los demás, capaces de colaborar y de expresar sus ideas, es un cometido ineludible que permite al conjunto de la sociedad tener la certeza de que se asegura esa igualdad de oportunidades en el desarrollo personal de todos los alumnos. En la sociedad existe una gran diversidad social, cultural y económica, por lo cual no se puede dejar solamente a las familias la función educadora pues debe haber una instancia que compense en lo posible esas desigualdades de base y asegure una formación integral para todos.

Con frecuencia, a la vista de los problemas que surgen en la sociedad (agresividad, adicciones, suicidios, accidentes de tráfico, violaciones, etc) se suele oír que tendría que haber una asignatura de..., o en la escuela les deberían enseñar..., y esa demanda que a nuestro juicio siempre es desmedida y descontextualizada, tiene su razón de ser. Desmedida y descontextualizada porque se suele enfatizar como si la culpa fuese del sistema educativo y que los problemas que tiene la sociedad son debidos a que la escuela no funciona bien, no teniendo en cuenta que la escuela es un educador entre muchos de los que operan en este mundo globalizado. Educa la familia, los medios de comunicación, las redes sociales, internet, las políticas sociales, laborales., el grupo de amigos etc. No se puede cargar todo el peso en la escuela, sino que, por el contrario, es necesario retomar el concepto de ciudades educadoras, donde toda la comunidad en su conjunto, toda la tribu pasa a ser la parte educadora. A su vez tenemos que tener en cuenta que la educación es un continuo donde los resultados de la misma no siempre se ven a corto plazo sino que se van sembrando ideas, conceptos, actitudes, modelos de acción y comportamiento, que en ocasiones fructifican al cabo del tiempo, cuando las condiciones personales, sociales o familiares son propicias.

Sabemos que no se pueden hacer asignaturas de todos los temas que demanda la sociedad, pero sí se debe de recoger la demanda genérica de que “en la escuela se debería enseñar...” transformándolo en un “en la escuela debemos trabajar /inculcar/promocionar/practicar/asesorar/ sobre tales cuestiones”. De hecho así se hace, a diario se trabajan temas transversales a las distintas asignaturas prefiguradas.

En la escuela deberíamos aprender a ser nosotros mismos, llegar a conocer, y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto (Santos Guerra, 2006). La escuela como espacio educador cuenta con una gran potencialidad dado que en sí

mismo es un lugar de convivencia continua donde inevitablemente se dan multitud de situaciones sociales y personales, donde el alumno tiene que vivir, experimentar y aprender con la guía del profesor y de los propios compañeros. Es un laboratorio, real, donde se dan espacios de convivencia más estructurados (clases) y otros menos (patios y salas de juego) en los que el alumno tiene que desenvolverse e ir aprendiendo. Como tal laboratorio real es importante que esté representado en ese grupo-clase un abanico amplio de diversidad, puesto que la sociedad es diversa y multifacética, y por tanto serán las experiencias y los aprendizajes más ricos si el alumnado se relaciona en un espectro representativo de diversidad, frente a uno más reducido. Por ello, siempre abogaremos por los grupos heterogéneos frente a los homogéneos, y en general, por la escuela pública y para todos, frente a la concertada, que habitualmente busca ser un reducto para unos pocos. Por las mismas razones, somos críticos con las políticas de fomento del bilingüismo debido a que en la mayoría de centros se realizan los agrupamientos en función de si se ha escogido la opción bilingüe o no. Ello comporta un sesgo social puesto que, en familias con pocas expectativas académicas, generalmente no escogen la opción bilingüe para sus hijos y por tanto supone una segregación de los que sí han escogido dicha opción. Esas bajas expectativas académicas influyen generalmente en un menor rendimiento de estos alumnos, que a su vez al agruparlos juntos generan unos a otros menor estímulo para el aprendizaje.

La dimensión emocional de la persona, que hasta hace poco se ha tenido relegada frente a lo intelectual, va tomando relevancia paulatinamente, dado que se ha demostrado la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje (Timoneda, 2006). Muchos de los problemas actuales que presentan nuestros alumnos son más emocionales que cognitivos o conductuales (Álvarez y González, 2006). De hecho, gran parte de los problemas comportamentales tienen su base en lo emocional. Por ello el saber identificar las propias emociones, aprender a regularlas o canalizarlas, identificar el estado emocional del otro y saber responder adecuadamente al mismo, supone un aprendizaje paulatino y necesario del que también tiene que ocuparse la escuela. En la misma línea el docente tiene que disponer de un adecuado autocontrol y capacidad de reconocer los estados de ánimo en un alumno o alumna concreta, en un momento dado, para poder ponerse en su lugar y a su vez comprender qué tipo de consecuencias cognitivas y comportamentales generan en el joven. Dado que la

dimensión emocional lo impregna todo, sabemos que no es tarea fácil tenerla en cuenta en todo momento, pero es un trabajo que poco a poco hay que ir perfilando y mejorando.

Ahora que estamos en la era del conocimiento, donde todo se puede encontrar en la red, donde cualquier investigación y avance se comunica rápidamente y no es difícil acceder al mismo, lo que los empresarios valoran en sus futuros trabajadores son aquellas habilidades denominadas “blandas”, que curiosamente no constan en los currículos escolares: buena organización, trabajo en equipo, puntualidad, pensamiento crítico, sociabilidad, ser creativo, habilidades interpersonales de comunicación, facilidad de adaptación y personalidad amigable (Fundación Universia, 2018). Sin querer poner la educación al servicio del mercado laboral, evidentemente, un puesto de trabajo requiere personas que se sepan relacionar y comunicar adecuadamente, que sean capaces de organizarse y organizar, que sepan trabajar en equipo y que no creen problemas con los compañeros o en su entorno, cualidades todas ellas a fomentar en el entorno escolar y en cualquier entorno social.

Como vemos, son muchas las funciones y tareas que tiene la escuela en su etapa obligatoria, todas ellas con cierto carácter inespecífico, difícil de cuantificar, pero no por ello de menor importancia. Muchos de estos cometidos a desarrollar en nuestro alumnado no necesariamente requieren de un espacio ultra organizado, como lo es el aula al uso, donde el pupitre es fundamental, normalmente alineado y donde el alumnado pasa mucho tiempo diario sentado en él. Este pasar muchas horas con actividades de pupitre quizás fuera fundamental cuando el principal papel del sistema educativo era la transmisión de conocimientos, el docente y el libro era quien los poseía, y el alumnado era el receptáculo de dicho trasvase. Sin embargo, si apostamos por otras funciones primordiales de la escuela nos debemos plantear si la organización del espacio y el tiempo escolar es el más adecuado. Quizás podríamos ir tendiendo a pasar más tiempo en espacios menos estructurados, y más adecuados para establecer otro tipo de relaciones entre el alumnado, además de ser más motivantes y propicios para el aprendizaje. Si nos fijamos en los sistemas educativos nórdicos, y más en concreto en el modelo finlandés, que tantos beneficios parece tener, podemos observar que sus horas lectivas a lo largo del curso es menor que en nuestro país, del orden de 654 horas en alumnos de 9 a 11 años, frente a las 875 aproximadas que tenemos en

España, y de 796 horas en los alumnos de 12 a 14 años frente a 1050 (García Ruiz, 2010), tendiéndose además a fomentar los espacios de recreo y el estudio experimental del entorno. Bien es verdad que el éxito del sistema finlandés tiene otras muchas variables importantes, pero este aspecto de la estructuración del tiempo y el espacio escolar me parece importante apuntarlo para la reflexión, más en estos tiempos en que la Covid-19 está obligando a ensayar nuevas formas educativas, nuevos agrupamientos y formas de organización.

## Bibliografía

- Álvarez, L. y González, P. (2006). Los nuevos retos de la psicología escolar: la orientación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 185-191.
- Antibi A. (2005). *La constante macabra, o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes* Ed. El rompecabezas.
- Artieda, E., Arimón, E., Cerdán, M. y Ituero, B. (2016). El papel de las concepciones del profesorado en el desarrollo de la orientación educativa. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 38-47. [http://media.wix.com/ugd/499b81\\_85cc1a29884f450dbcbcc50f01f756c.pdf](http://media.wix.com/ugd/499b81_85cc1a29884f450dbcbcc50f01f756c.pdf)
- Colegio Oficial de Psicólogos, (2015). Código deontológico del Psicólogo. <http://www.cop.es/pdf/CodigoDeontologicodelPsicologo-vigente.pdf>
- Colondrón, F. (1998) Psicología educativa y deontología profesional. *Papeles del Psicólogo*, 71, 44-47.
- Decreto 147 de 2014. [Consejería de Educación, Cultura y Deporte] Por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. 23 de diciembre de 2014. BOPA nº 299.
- Farrel, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 74-85.
- Fernández Barroso, A. (2011). Evolución y desarrollo de los modelos de intervención Psicoeducativa en España. *Psicología educativa*, 17 (1), 27-37.
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El Ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171-182.
- Fundación Universia (14 de noviembre de 2018). *Las 10 habilidades blandas más solicitadas en el mercado laboral.* <https://www.universia.net/ar/actualidad/empleo/10-habilidades-blandas-mas-solicitadas-mercado-laboral-1143528.html>
- García Ruiz, M. J. (2010) Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ley 13 de 1982. De integración social de los minusválidos. 7 de abril de 1982. BOE nº 103.
- Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990. BOE nº 238.
- Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 3 de mayo 2006, BOE nº 106.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Eds.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención.* (Vol I, pp 9 - 32). Editorial GRAÓ.
- Méndez Zaballo, L. (2011). El psicólogo educativo en España. Algunas propuestas para la reflexión. *Psicología educativa*, 17 (1), 39-56.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz (Eds) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp 29-54) Editorial GRAÓ.

- Santos, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Ed. Encuentro Mediterráneo S.L. para Obras Sociales CAM.
- Selvini, M., Cirillo, S., D'etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., y Nichele, M. (1985): *El mago sin Magia*. Paidós
- Timoneda, C. (2006). *La experiencia de aprender, una visión práctica de las dificultades de aprendizaje*. CCG ediciones.