



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Análisis de un ejemplo del rol del profesional de la orientación en centros educativos con prácticas inclusivas.

Analysis of an example of the counselor's role in schools with inclusive practices.

Autora

Raquel Encabo Sierra

Directora

Begoña Vigo Arrazola

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
PRESENTACIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	5
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
1. EL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN.....	8
1.1. Modelos de orientación educativa actuales que representan esta figura.....	9
1.2. Ámbitos de la orientación educativa y funciones que desempeña en el contexto educativo.....	11
1.3. Papel del profesional de la orientación en la educación actual.....	11
1.4. El rol del profesional de la orientación en la interacción con la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado).....	12
2. ESCUELAS HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS.....	13
2.1. Escuelas estigmatizadas.....	13
2.2. Escuela inclusiva y respuestas educativas inclusivas.....	15
3. EL PROCESO ORIENTADOR DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	17
PARTE II: MÉTODO DE ESTUDIO.....	19
4. ESCENARIO DEL ESTUDIO.....	19
4.1. Contexto educativo aragonés.....	20
4.2. Contextualización del centro educativo.....	21
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	23
5.1. Finalidad, propósito y objetivos.....	23
5.2. Metodología de la investigación.....	24
5.3. Análisis de la información, resultados y discusión.....	25
6. CONCLUSIONES.....	42
REFERENCIAS.....	44
ANEXOS.....	50
ANEXO I. Acrónimos de las entrevistas, la observación participante y la documentación del centro.....	50

ANEXO II. Entrevistas	51
ANEXO III. Observación participante.....	80

RESUMEN

En un contexto en el que el sistema educativo se transforma de manera continua debido a la celeridad de los cambios, la inclusión es un aspecto primordial para lograr una educación de calidad y una igualdad de oportunidades que encamine a la sociedad hacia la justicia social. En este sentido, el profesional de la orientación juega un papel fundamental en la construcción de prácticas educativas inclusivas, más específicamente para menores en situación de vulnerabilidad. El propósito de este trabajo de fin de máster es explorar el rol que este profesional desempeña en espacios educativos que socialmente son considerados estigmatizados. El objetivo es conocer cuál es el rol que desempeña el profesional de la orientación en escuelas que acogen a un alto porcentaje de estudiantado en situación de vulnerabilidad. La investigación se realiza desde un estudio de caso con perspectiva etnográfica, en un instituto de educación secundaria de Aragón, en España, a través de observación participante y entrevistas a la orientadora, la profesora de servicios a la comunidad y un profesor de geografía e historia. Los resultados muestran como la cooperación y colaboración es el principal aspecto a tener en cuenta para encaminar las prácticas educativas hacia una inclusión de calidad. Sumado a la importancia de liberar la alta carga de trabajo que el profesional de la orientación tiene, lo que dificulta abarcar todas sus tareas de forma óptima. Se pretende así dar cuenta de la importancia de encaminar la cultura del centro y la dinámica del mismo hacia una educación inclusiva y de calidad que tenga en cuenta a todos sus estudiantes, donde el papel del profesional de la orientación juega un papel principal. El conocimiento del contexto y del alumnado, y el trabajo en equipo de los profesionales de la educación son aspectos esenciales y estrategias a aplicar para asentar las bases de la inclusión.

Palabras clave: profesional de la orientación, prácticas inclusivas, alumnado vulnerable, estigmatización, educación, estudio de caso.

Abstract

In a context where the education system is constantly transforming because of the social changes, inclusion is an essential aspect to achieve a quality education and equality of opportunities that routed the society toward social justice. In this way, counsellor has a main function in the construction of inclusive educational practise, especially with students in vulnerability situation. Therefore, this project offers a vision about counsellor's role in educative space considered in the society as a stigma, - because of the high percentage of students in vulnerability situation. For that matter, the main objective from this research is a study about the role that a counsellor plays in school where develops inclusive dynamics, particularly in centres that receive a high percentage of students in a defenceless situation. Research has been performed from a case study with ethnographic perspective in a high school in Aragon, in Spain, through observations and interview with a counsellor, a community's teacher and a Geography and History teacher.

The results showcase how the cooperation and collaboration of the professional with the teaching staff is the main factor to guide educational practices towards a good-quality inclusion. Moreover, it highlights the importance of reducing the workload of the professional, so they can address their tasks in an optimal way. Finally, this analysis has the intention to become aware to the importance to route the centre's culture and the dynamic to the inclusive education and quality considering all students, where counsellor's role plays a main function. The knowledge of the context, as well as the cooperative work of the education staff is essential to set the foundations of inclusiveness.

Key words: counsellor, inclusive practise, vulnerable student, stigmatization, education, case study.

PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo establece una base de conocimiento en relación con el rol del profesional de la orientación en el sistema educativo y, de modo especial, en escuelas consideradas socialmente con el término “estigma”. Este sentido, se pretende ver el tipo de prácticas que aplican para ver en qué grado las encaminan hacia la inclusión.

El propósito de este trabajo, presentado bajo la modalidad de investigación, es adentrarse en el estudio del papel del profesional de la orientación en centros educativos y explorar las prácticas educativas que desarrollan para facilitar el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje. Más específicamente, interesa explorar qué ocurre en los centros de educación secundaria que albergan un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad. El objetivo es doble.

- (1) Identificar las prácticas de orientación que desarrolla el profesional de la orientación para atender las desigualdades sociales y educativas del alumnado en escuelas con un alto porcentaje de alumnado de origen gitano e inmigrante.
- (2) Conocer cuáles son las experiencias del profesional de la orientación ante las prácticas señaladas.

El trabajo se estructura en dos partes. Primeramente, se establece una fundamentación que permite un acercamiento teórico del papel que el profesional de la orientación posee en escuelas inclusivas con alumnado en situación de vulnerabilidad. En una segunda parte, se desarrolla una investigación que se llevará a cabo a través del abordaje de las prácticas y los discursos de un instituto de educación secundaria; donde la diversidad cultural existente genera que socialmente sea considerado un centro estigmatizado. Este trabajo especifica el análisis de las prácticas educativas de un centro y, el papel que el profesional de la orientación posee en ellas y en este espacio donde el estigma es existente. Se estudian así las actuaciones que el profesional de la orientación desarrolla, junto con el resto de profesionales de la educación, para hacer frente a esta etiqueta social y mejorar la situación académica, social, personal, etc. del estudiantado.

JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de este trabajo de fin de máster sobre el rol del profesional de la orientación ante una escuela inclusiva obedece a motivos sociales, educativos, legislativos, pedagógicos, profesionales y personales.

El estudio de caso que presento a continuación respecto a una perspectiva etnográfica, empieza a tomar forma durante este año de Máster, donde tuve la suerte de obtener una beca de colaboración con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. La oportunidad de poder colaborar con el departamento mencionado me ha otorgado una visión más amplia de la investigación y me ha aportado una base de conocimiento enriquecedor, permitiéndome explorar mi interés en este campo y facilitando el desarrollo de este trabajo.

Durante este tiempo he podido explorar distintas formas de trabajo. Una de las tareas en las que más me involucré fue en un proyecto sobre diversidad cultural, realizado en varios centros públicos de educación primaria, a través de un estudio etnográfico. El proyecto me dio la oportunidad de desarrollar estrategias y aprendizajes nuevos que me han permitido afrontar el Trabajo de Fin de Máster con entusiasmo y ganas de seguir formándome y aprendiendo.

En otro orden de cosas, los cambios demográficos provocados por la inmigración y el desarrollo de un orden social neoliberal posindustrial en Europa Occidental han estimulado transformaciones a nivel social y educativo. Este hecho arroja un impacto sustancial en el sistema educativo, generando un crecimiento en la polarización social y nuevas formas de exclusión social (Beach y Sernhede, 2012; Rubia, 2013). Así, los centros educativos se han convertido en contextos de diversidad cultural, plasmando las sociedades actuales globalizadas y multiculturales (González-Falcón et al., 2016). En consecuencia, este hecho ha supuesto un incremento de las desigualdades en áreas económicamente pobres. Paralelamente, la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2015) señala objetivos de desarrollo sostenible (ODS), destacando entre otros la ‘calidad de la educación’, ‘la equidad’, ‘la inclusión’, ‘la reducción de desigualdades’ y ‘la justicia social’.

La educación inclusiva ha ido teniendo cada vez mayor importancia, convirtiéndose en protagonista de las políticas y prácticas educativas de muchas sociedades (Booth et al., 2020) La UNESCO (2008) define la inclusión educativa como un objetivo educativo equitativo y democrático el cual deben alcanzar todas las personas mediante sus esfuerzos. Así como una cuestión metodológica incorporada en el sistema educativo para organizarlo de forma inclusiva y poder lograr los objetivos educativos que lleven a la sociedad a una justicia social y participación activa (Arnaiz, 2011; Santana, 2010).

Ante esta realidad, tiene sentido considerar una mayor sensibilización social, educativa y pedagógica y la creación de un compromiso compartido para la atención a la diversidad. (Domingo et al., 2016; González-Falcón et al., 2016). Esto es especialmente importante cuando existe una parte que aborda este hecho en la educación, a través de la implementación de dinámicas de escolarización que concentran grupos socialmente

homogéneos, engrosando la segregación (Rubia, 2013). Por esta razón, es primordial establecer un sistema educativo no fragmentado, en el que el aprendizaje de las personas se base en sus diferencias y peculiaridades y la escuela se adapte a sus necesidades (Rubia, 2017).

En este contexto, esto genera nuevos retos escolares (Morales, 2010; Santana, 2010). Al sistema educativo se le demanda innovaciones en la forma de enseñar (métodos, estrategias, prácticas, herramientas, etc.), el contenido, las formas de relación con la información y el conocimiento y, el tipo de ciudadanía a la que se debe formar (Sancho y Correa, 2010). En otras palabras, una profunda transformación en la práctica educativa (Sancho-Gil, 2018).

Actualmente, desde el punto de vista institucional, nos enfrentamos a una escuela que separa los intereses y saberes, vinculados a las experiencias personales de los jóvenes, del contexto escolar; abandonando en la trayectoria educativa los estímulos e intereses que tienen. Este hecho plantea la necesidad de atender al sentido de la escuela, que toma conciencia de la importancia de recobrar una mirada pedagógica personalizada, en la que se incluyan las preocupaciones y vivencias de los jóvenes (Hernández, 2011; Slee, 2012).

Desde el punto de vista pedagógico, los cambios producidos en la sociedad actual conllevan múltiples y nuevos desafíos en el contexto educativo. Más concretamente, se genera la necesidad de adaptar las actuaciones al cambio social e implementar “innovaciones en la manera de enseñar, el contenido del aprendizaje, las formas de relacionarse con el conocimiento y el tipo de ciudadano al que han de contribuir a formar” (Sancho y Correa, 2010, p.17). Entra en consideración la orientación que comienza a tener un papel cada vez más estelar.

Por tanto, construir una educación inclusiva implica establecer el diálogo y la comunicación como ejes principales para la construcción de relaciones y formas de aprender (Hernández y Mederos, 2018). También comprende la flexibilización de la organización del tiempo, los espacios y experiencias de aprendizaje. Y, la estructuración del proceso de aprendizaje de tal forma que se supere la fragmentación del currículo; otorgando una segunda oportunidad a los jóvenes para que puedan encontrar su camino (Hernández, 2011; Booth et al., 2015).

Desde el punto de vista legislativo, se aprecia que las políticas educativas actuales parecen guiar el camino de la escuela hacia una educación inclusiva para alcanzar paulatinamente una calidad, justicia y equidad dentro del sistema educativo (Arnaiz, 2011). No obstante, en barrios desfavorecidos los resultados escolares y el abandono es mayor (Engelbrecht, 2013; Vigo y Dieste, 2017). Así, la base sobre la que construir una sociedad realmente inclusiva es lograr el pleno derecho a la educación (UNESCO, 2008), donde esta se adapte a las necesidades y experiencias personales de cada aprendiz (Slee, 2012).

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), comenzamos a apreciar pinceladas teóricas sobre la importancia que supone orientar al educando en sus diferentes ámbitos. La educación se encamina hacia la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del

Sistema Educativo (LOGSE), punto de inflexión que provocó la extensión y generalización de los servicios de orientación. Con la implantación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) continua el avance decisivo para mejorar la calidad de la enseñanza, atendiendo con especial atención a un conjunto de factores, entre ellos la orientación educativa y profesional. Las leyes mencionadas suponen así una de las innovaciones educativas más estelares de principios de los años 90 ya que generó una trascendencia innegable al clima y la organización de los centros escolares (De la Oliva et al., 2004). En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) persigue de nuevo el mismo planteamiento definido en la LOPEG y define la orientación educativa y profesional del alumnado como “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (p.15). Es con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) cuando se habla de criterios pedagógicos en los programas formativos, adaptando estos a las características específicas de los estudiantes y prestando una especial consideración a la orientación educativa y profesional. De este modo, se establece la ley actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), donde se establece la importancia de atender una orientación educativa y profesional con perspectiva inclusiva y no sexista, considerando la orientación como una de las actuaciones relevantes.

Es innegable, la influencia que el sistema educativo establece hacia el aprendiz y, por tanto, no se puede apartar la responsabilidad que posee, junto con los docentes y profesional orientador que lo conforman, de reducir las desigualdades. Paulatinamente, se podría paliar la proliferación de escuelas estigmatizadas que conllevan a una falta de igualdad de oportunidades (Marchesi, 2000).

En base a lo relatado e independientemente de dónde establezcamos la mirada, es sustancial subrayar el rol que el profesional de la orientación posee en estos aspectos; así como de defensor y promotor de la justicia social y agente impulsor del cambio (Santana, 2010). Ante ello, cada vez cobra mayor importancia su figura. Este profesional protege y fomenta la llamada filosofía de la inclusión, mencionada por Arnaiz (2011), evidenciando su trabajo como pilar fundamental en el contexto educativo. Se convierte en una pieza clave del puzle que es la educación (Arnaiz, 2011; Santana, 2010).

No obstante, la intervención aislada por parte de este puede no resultar lo suficientemente beneficiosa que como si se tratara de una intervención conjunta por parte del orientador junto a los docentes. En esta línea, el desarrollo de modelos de trabajo de naturaleza colaborativa está de manifiesto y cobran mayor protagonismo. Estos modelos permiten dirigir la mirada del profesional de la orientación hacia nuevos retos y otorgar una verdadera importancia a la interacción de este con el docente (De la Oliva, 2005; Hernández y Mederos, 2018; Planas, 2008).

La construcción de una educación inclusiva requiere procesos de transformación dentro del propio centro educativo, en la esfera del mismo sistema y, más allá del contexto educativo yendo a los planos social, económico, cultural, etc. (Ainscow et al., 2013). Dentro de este cambio, el papel del profesional de la orientación es clave si se establece

un trabajo en equipo y coordinación entre los profesionales que engloban la educación. Esto se debe a que la colaboración es la que puede propiciar la construcción de una enseñanza coherente a lo largo del desarrollo educativo del alumnado (Decreto 188/2017; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

En definitiva, la transformación que la orientación ha tenido surge de la necesidad imperiosa de incrementar la calidad educativa, prestando una especial atención a los procesos de cambio y mejora escolar. Según investigaciones, el profesional de la orientación tiene un papel sobresaliente para establecer un cambio óptimo (Martínez et al., 2010; Santana, 2010). Así, el proceso de cambio del sistema educativo español está de manifiesto y, actualmente, los avances han supuesto un cambio significativo en la educación, más específicamente en la función que el profesional mencionado profesa dentro de esta y lo que supone su rol en el contexto educativo. La actuación que desempeña supone un apoyo, imprescindible dentro de las escuelas. Así el trabajo en equipo y la colaboración que la comunidad educativa le puede brindar genera que su acción se desarrolle de manera óptima (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010).

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN

El rol del profesional de la orientación es esencial dentro del sistema educativo ya que es un apoyo, imprescindible dentro de los centros, que debe desarrollar sus tareas a través del trabajo en equipo y la colaboración entre toda la comunidad educativa (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010).

Su papel ha ido evolucionando a lo largo de los años y adaptándose a las circunstancias de la sociedad. El cambio tan significativo que este profesional ha tenido surge de la necesidad de incrementar la calidad educativa, prestando una especial atención a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, es un agente de cambio que construye su papel mediante procesos de colaboración entre los distintos profesionales de la educación. La orientación educativa se contempla como un derecho del alumnado que contribuye a su desarrollo integral (Decreto 188/2017), poniendo especial énfasis en la prevención, el desarrollo y la intervención (Martínez et al., 2010; Calvo et al., 2012).

En este sentido, conviene resaltar los modelos de orientación educativa actuales que representan la figura orientadora. Ello con el fin de establecer una base de conocimiento sobre la que construir posteriormente sus funciones en el contexto educativo y los ámbitos propios de la orientación, su papel en la educación actual y la interacción que establece con docentes, familias y alumnado, en otras palabras, su rol con la comunidad educativa.

1.1. Modelos de orientación educativa actuales que representan esta figura

Antes de sentar las bases del proceso orientador, desde la legislación actual, es importante tomar de referencia los modelos que guían la acción orientadora, definida esta como:

- El diseño y la aplicación de una intervención seleccionando las estrategias más eficaces para apoyar a la persona (Arraiz y Sabirón, 2012).
- Las estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto o en alguna de sus fases (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Actualmente, parece que se ha evolucionado hacia un modelo psicopedagógico con predominio constructivista y focalizado en los principios preventivo y ecológico-sistémico (De la Oliva et al., 2005). Se tiende a abandonar así un modelo clínico de intervención, centrado en el sujeto y su problemática, de función remedial y correctiva que considera las distintas dimensiones que pueden influir en el proceso educativo. El primer modelo, desde una perspectiva más holística de las problemáticas del desarrollo del alumnado, centra las funciones del profesional de la orientación en el asesoramiento, colaboración y coordinación y, dinamización y agente de apoyo al equipo docente y directivo (De la Oliva et al., 2005; Molina, 2004).

El asesoramiento psicopedagógico se realiza en un contexto determinado, implicando la necesidad de conocer los factores que inciden en el funcionamiento del centro educativo. Por un lado, en lo referido a los aspectos estructurales y organizativos. Por otro, aspectos tales como: el contexto social y económico, las relaciones con los familiares, los recursos de apoyo en el entorno, la normativa, etc. Todos ellos esenciales ya que construyen la cultura y las características propias del centro (Parras et al., 2008).

No obstante, son múltiples las formas de abordar la acción orientadora, existiendo distintos modos de organización y posibilidades de acción. Autores como Arraiz y Sabirón (2012), Bisquerra y Álvarez (1998) y Álvarez (1994) han realizado distintas clasificaciones de los modelos de orientación educativa, pero en este caso se expone la tipología formulada por Rodríguez Espinar (1993) ya que aúna a distintos autores (véase tabla 1).

Tabla 1.

Clasificación de modelos de orientación educativa.

Modelo de intervención directiva individual	Modelo de counseling	- Intervención directa e individualizada, mediante un proceso psicopedagógico pretende satisfacer las necesidades personales, educativas y socio-profesionales. - Diagnóstico, tratamiento y seguimiento (herramienta: entrevista). - Carácter terapéutico y remedial.
Modelo de intervención grupal	Modelo de servicios vs. programas	De servicios: - Intervención individual y clínica, directa de un equipo especializado sobre un grupo reducido.

		<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de ayuda y terapéutico para satisfacer las necesidades personales y educativas (herramienta: entrevista). - Actuación por funciones.
		<p>Programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación a todo el alumnado integrando la intervención orientadora en el contexto escolar. - Enfoque cognitivo (comprensiva, continuada, planificada por objetivos, directa o indirecta, grupal, proactiva o reactiva). - Planificación: análisis de datos, detección de necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades y evaluación de las mismas.
		<p><u>Tipología de programas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De desarrollo personal y social. - De orientación educativa y psicopedagógica. - De orientación académico y profesional. - De relación entre el profesional de la orientación y un profesional especializado externo. - Objetivos: aumentar la competencia del orientador y desarrollar habilidades para una futura resolución de problemáticas. - Proceso colaborativo de resolución de problemas. - Proceso de intercambio de información. - Relación triádica con el fin de tomar decisiones acerca de un plan de acción. - Función preventiva, remedial, de desarrollo y centrada en el contexto.
Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal	Modelo de consulta	
Modelo tecnológico	Complementación de los anteriores	<p>5 áreas de intervención orientadora con las TIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación personal. - Orientación de carrera. - Consejo académico. - Diagnóstico y test. - Formación a orientadores y desarrollo de materiales preventivos.

Tabla de elaboración propia. Datos recogidos de Rodríguez Espinar (1993).

Por otra parte, cabe destacar que, con el paso del tiempo, se han desarrollado modelos de trabajo de carácter colaborativo. Esta tipología de estrategias han generado más fuerza en el apoyo y asesoramiento que el profesional de la orientación realiza al profesorado. Se ha definido al profesional como agente de cambio y se le ha otorgado mayor protagonismo a la interacción y relación entre la orientación y los docentes. Por ende, la intervención directa que la orientación podía establecer hacia el alumnado, pasa a ser indirecta ya que es él docente, con el asesoramiento del profesional de la orientación, quien interviene directamente con el estudiante (Hernández y Mederos, 2018). En consecuencia, el proceso orientador se convierte en un apoyo para la organización del centro y los docentes que la conforman. Hacia estos últimos para que afronten de manera enriquecedora los retos que puedan surgir en materia de currículo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o en el alumnado con dificultades de aprendizaje (Domingo et al., 2016; Planas, 2008).

1.2. Ámbitos de la orientación educativa y funciones que desempeña en el contexto educativo

En relación a los ámbitos que abarca la orientación educativa, el apoyo, asesoramiento y orientación académico-profesional y personal, la acción tutorial y la atención a la diversidad son los consolidados dentro del papel que desempeña en la educación, proporcionando una mejora en los centros educativos. Además de cierto grado de responsabilidad en el desarrollo del currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la guía y el asesoramiento al profesorado (Domingo et al., 2016; Orden ECD/1004/2018). No obstante, según Fernández-Blázquez y Echeita (2018), el rol del profesional se ve acotado por las múltiples tareas que debe abordar, unido a la falta de competencia de los mismos profesionales en alguno de sus roles. Este hecho genera que se defienda la necesidad de mejorar su formación inicial y permanente y, promover acciones en la comunidad educativa que fomenten la cooperación, el trabajo en equipo y la coordinación entre los profesionales del centro educativo (Calvo et al., 2012; Decreto 188/2017; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

En el sistema educativo actual, la orientación es un derecho de todas las personas (Orden ECD/1004/2018) y, aunque ocasionalmente, pueda tener un carácter asistencial, su labor primera es de anticipación y proactividad. Esta función se aplica a través de un proceso grupal y, es por ello por lo que el papel del profesional se contempla, principalmente, desde una perspectiva constructivista, colaborativa, cooperativa, sistémica y crítica (De la Oliva et al., 2005). Su carácter es educativo y social ya que la orientación va hacia el camino del cambio y la transformación de la realidad social (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Santana, 2010). En consecuencia, distintos autores defienden la importancia del proceso orientativo como una guía y apoyo para hacer frente a las dificultades y las adaptaciones que el ser humano debe hacer. Por esta razón, se defiende la importancia de establecer una orientación preventiva, flexible, continua y abierta (Martínez et al., 2010; Martínez y Martínez, 2011).

1.3. Papel del profesional de la orientación en la educación actual

La evolución legislativa ha definido las leyes educativas que actualmente regulan el sistema educativo español. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) disponen que la orientación educativa y profesional de los estudiantes es el “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE 2/2006, p.15). Asimismo, se establece el enfoque educacional constructivo como el más apropiado para la intervención psicopedagógica, permitiendo el desarrollo de prácticas educativas de mayor calidad (De la Oliva et al., 2005).

Según distintos autores, la concepción de la orientación no puede verse limitada a un mero proceso de ayuda sino que se enlaza con la mediación, canalización y facilitación de las experiencias educativas y cambios para toda la vida, donde el profesional de la orientación es un agente de cambio e innovación, un valor añadido (Rodríguez, 1993). Por lo cual, se define como un agente de cambio que construye su papel mediante procesos de colaboración entre los distintos agentes educativos. En otro orden, la orientación educativa se considera un derecho del estudiante que contribuye a su desarrollo integral, a lo largo de las distintas etapas de su vida (Orden ECD/1004/2018; De la Oliva et al., 2015).

En base a lo relatado, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre establece la orientación como “elemento esencial, inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje” (art.27.2), en el que la implicación de la comunidad educativa y los agentes educadores y sociales es primordial. Ante esto, el papel fundamental de los profesionales de la orientación parece consistir en el desarrollo de las acciones en la prevención, el desarrollo y la intervención (Calvo et al., 2012; Martínez et al., 2010).

1.4. El rol del profesional de la orientación en la interacción con la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado)

La interacción y comunicación entre el profesional de la orientación y el profesorado buscan contribuir a la mejora de la labor del último ante los obstáculos que puedan surgir en el día a día del centro escolar. Para ello, se analizan posibles intervenciones, estrategias y habilidades adecuadas al momento y, se apoya la mejora de la práctica educativa del profesorado; abandonando la mirada aislada de un único experto ya que surge una colaboración y trabajo en equipo de ambos expertos (Hernández y Mederos, 2018). El docente posee el conocimiento sobre el clima y la dinámica del aula, el alumnado que la conforma, las metodologías y estrategias que utiliza. El profesional de la orientación, en cambio, puede acompañar al docente a la hora de incorporar metodologías activas e innovadoras, cambios en el currículo y en la forma de trabajar. Ante esto, ambos poseen un dominio de conocimientos y experiencias educativas y pedagógicas, sumado a las herramientas que poseen para abordar las problemáticas. En la misma línea, el asesoramiento se constituye como un proceso de construcción que implica un mayor trabajo e involucración, pero con unos resultados mejores y positivos. En definitiva, se genera una mayor calidad e inclusión en la educación (Hernández y Mederos, 2018).

En otro orden de cosas, la familia es el primer y más esencial agente socializador. Inevitablemente, se constituye como el principal influyente del menor en las diferentes etapas de su vida. En el ambiente familiar se inculcan unos valores que terminan desencadenando el comportamiento del joven en el resto de los contextos. Es por ello por lo que es importante el apoyo y la ayuda de las familias en la actuación orientadora (Medina, 2007); contribuyendo a un mejor crecimiento del menor en los diferentes contextos en los que se desenvuelve (Orden ECD/1004/2018; Santana, 2010).

Asimismo, impulsar actuaciones de formación dirigidas a las familias fomentaría un aprendizaje enriquecedor que podría ser desarrollado en el ambiente familiar, y para mejorar progresivamente la situación de los educandos (Medina, 2007; Orden ECD/1004/2018; Santana, 2010).

En última instancia, el mundo educativo guía sus acciones estableciendo como protagonista principal al alumnado, el eje sobre el que gira la educación. En consecuencia, se construye paulatinamente su propia educación, valores, aptitudes, habilidades y personalidad (Calvo et al., 2012). El profesional de la orientación es uno de los agentes que levanta los cimientos educativos para que las escuelas eduquen con éxito (Arnaiz, 2011). Este hecho se apoya en la Orden ECD/1004/2018 que establece la implicación del profesional en las actuaciones relacionadas “con la mejora de la convivencia y metodologías que promuevan una respuesta educativa inclusiva” (art.27).

De esta forma, el alumnado sentirá el apoyo y la guía a lo largo de su desarrollo educativo, tanto a nivel intelectual como emocional, estableciendo una orientación flexible, continua y abierta (Martínez y Martínez, 2011; Martínez et al., 2010). El profesional de la orientación aporta una parte emocional en el proceso educativo del aprendiz ya que va más allá de lo establecido dentro del aula, tratando de entender el interior del joven para que la gestión de sus emociones le ayude a construir el resto de los ámbitos de forma óptima (Santana, 2010).

2. ESCUELAS HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Las escuelas deben tomar cuenta de sus prácticas y examinar su trabajo de cara al emprendimiento y el avance hacia la inclusión (Ainscow et al., 2013).

Actualmente, escuelas que desarrollan prácticas encaminadas a la inclusión son socialmente rechazadas debido a que se encuentran en zonas socialmente vulnerables y caracterizadas por un alto porcentaje de población en riesgo de exclusión social y/o multicultural (Beach y Sernhede, 2012). Este hecho genera que se les coloque la etiqueta de “estigma” provocando que el alumnado que compone estos centros sufra también esa estigmatización y, por consiguiente, surja con ello la desigualdad de oportunidades (Sernhede, 2007).

2.1. Escuelas estigmatizadas

El término estigma se ha aplicado a las personas que dejan de recibir la consideración de ser humano a la que, según la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), tiene derecho, afectando a su dignidad y otorgándoles un atributo totalmente difamatorio.

En la misma línea, el estigma se define como la adquisición de un atributo percibido como negativo, una particularidad que desvaloriza a la institución o a la persona que se le aplica, haciendo que la atribución del estigma reduzca su valor social y se considere menos deseable de lo que se esperaría en los diferentes entornos (Corrochano, 2015). Se engloban así tres aspectos que desempeñan un rol significativo en el desarrollo del estigma: aspectos cognitivos referidos al estereotipo (pensamiento), emocionales (prejuicio) y comportamentales-conductuales que engloban la discriminación (acción) (Corrochano, 2015).

En el ámbito educativo también se produce una estigmatización de escuelas o colectivos determinados. Ello propicia que en la dinámica educativa se establezca una segregación escolar, íntimamente ligada al concepto de estigmatización (Sernhede, 2007).

No obstante, existen escuelas que, consideradas estigmatizadas, focalizan su práctica educativa hacia dinámicas inclusivas. La consideración de escuelas estigmatizadas se debe a que se encuentran en áreas socialmente vulnerables y caracterizadas por una población multicultural que soporta unos niveles de pobreza crecientes, patrones de marginación y discriminación, estigmatización y aislamiento social (Beach y Sernhede, 2012), casi siempre vinculado a la desigualdad de clases (Vigo y Dieste, 2017). Este hecho propicia que el alumnado de estos centros suela sufrir una estigmatización, apreciando en la comunidad un sentimiento de alienación (Sernhede, 2007). En síntesis, socialmente son escuelas consideradas como espacios estigmatizados, aunque su cultura y sus procesos educativos tengan una trayectoria inclusiva.

En consecuencia, la estigmatización en estas áreas penetra en la sociedad formando estereotipos hacia culturas, lo que genera un rechazo por parte de la ciudadanía en la que prima la cultura dominante (Beach y Sernhede, 2012). Este hecho es palpable en el derecho a la libre elección de las familias para escoger el centro educativo que deseen para sus hijos e hijas (Vigo y Dieste, 2017). Los estereotipos asociados a las culturas minoritarias generan un estigma hacia ellas, provocando la exclusión por parte de la ciudadanía y, por tanto, el rechazo de aquellos centros donde prime o haya un alto porcentaje de alumnado con la característica asociada al estigma (Beach y Sernhede, 2012). Por ende, este hecho genera que escuelas donde se camina hacia la inclusión, a través de planes, estrategias, dinámicas y herramientas, terminen acogiendo tan solo a alumnado estigmatizado socialmente. Este tipo de centros se definen socialmente como escuelas estigmatizadas y guetificadas a pesar de que tratan de paliar el estigma creado. Así, intentan disminuir la barrera que limita la integración, siendo espacios que se acercan al desarrollo del respeto y la comprensión de las individualidades del propio alumnado (Beach y Sernhede, 2012).

En la misma línea, la política actual de elección de centro se mantiene, principalmente, en el criterio de zonificación, lo que agrava y define las posibles limitaciones en el principio de equidad (Villarroya y Escardíbul, 2008), promoviendo desigualdades en las escuelas situadas en zonas socioeconómicamente empobrecidas (Vigo y Dieste, 2017). Esto genera que las políticas de elección de centro consigan el efecto contrario a la

conformación de sociedades más igualitarias y respetuosas con la diversidad, acrecentando así la jerarquía social y la segregación escolar (Torres, 2001).

Esta interpretación, apoyada por distintas investigaciones, hace que se ponga la mirada en los sistemas educativos en los que la inclusión todavía queda lejana ya que los estratos socioeconómicos generan que la promoción de cada perfil estudiantil sea diversa. Esto se debe a que estudiantes que parten en el sistema desde un entorno socioeconómico inferior, se enfrentan a la educación, desde una condición social complicada, lo que dificulta su proceso de enseñanza y aprendizaje (Villarroya y Escardíbul, 2008).

En definitiva, se aprecia que los resultados académicos de un estudiante están condicionados por el entorno socioeconómico en el que este se desarrolla (Mancebón y Pérez, 2010). En ese sentido, dicho contexto va a determinar el tipo de centro educativo escogido estableciendo implícitamente una estigmatización y segregación educativas (Torres, 2001).

2.2. Escuela inclusiva y respuestas educativas inclusivas

Un primer paso a la hora de guiar la educación inclusiva y, paliar la segregación y la estigmatización escolar, es conocer los entresijos de la educación y la comunidad educativa: entender al profesorado y los estudiantes; cómo estos últimos aprenden y sus necesidades; qué conocimientos se quieren enseñar; e implantar aquellas experiencias de aprendizaje que promuevan la implicación del estudiantado y su sentido de aprendizaje (Sancho-Gil, 2018).

El desarrollo y la implementación de políticas y programas inclusivos permiten alcanzar a los grupos excluidos y vulnerables, brindándoles una educación de calidad. La UNESCO (1960) trata de promover sistemas de educación inclusiva que respeten la diversidad y las necesidades, características y habilidades personales. Así como estrategias para la eliminación de las formas de discriminación en el proceso de aprendizaje y en el mismo entorno en el que se aplica (Orden ECD/1005/2018).

Primeramente, la inclusión tendrá éxito en la medida que un centro educativo afronte su papel con recursos tanto propios como externos. Las escuelas necesitan alcanzar una coordinación con los servicios que ofrece el contexto en el que se encuentran, con el fin de dar respuesta a sus estudiantes y a las familias (Ainscow et al., 2013). En esta línea, el centro educativo logrará ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada aprendiz y conseguirá la participación en las distintas actividades del centro (Marchesi, 2000). Por consiguiente, una escuela inclusiva comienza asumiendo que la responsabilidad de la educación es tarea, no solo del centro, sino de la sociedad (Martín y Mauri, 2013).

En suma, establecer respuestas educativas inclusivas en un entorno escolar, donde un alto porcentaje del estudiantado posee un estigma social, es sustancial para crear un ambiente inclusivo y de acogimiento de la diversidad (Beach y Sernhede, 2012).

De este modo, la coherencia en el funcionamiento de los centros educativos es el primer paso. Asimismo, la actuación de manera coordinada por parte de la totalidad del profesorado y la congruencia en la forma de educar son pasos primordiales (Martín y Mauri, 2013). Así, el diálogo, la comunicación y la toma de decisiones conjuntas y democráticas para la creación del proyecto educativo de centro, desde una perspectiva inclusiva, puede ser importante (Booth et al., 2015; Hernández, 2011). Sobre todo, en aspectos tales como: la actuación de los docentes, las relaciones con los recursos externos y, la planificación y organización del currículum, de las actividades escolares y extraescolares (Martín y Mauri, 2013; Sancho y Correa, 2010).

Retomando la idea de la coherencia en la forma de enseñar, sería óptimo adecuar el apoyo del docente a la forma en la que cada estudiante aprende. Así, la coordinación del profesorado sobre la intervención sería un aspecto que se tendría en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pilar fundamental de la inclusión y la atención a la diversidad.

Por otro lado, los centros inclusivos se caracterizan por garantizar el currículum básico imprescindible. Sin abandonar la idea de que el alumnado genere un aprendizaje lo más profundo posible del currículum básico deseable (Booth et al., 2015).

En otro orden de cosas, la participación es la clave de la inclusión. Esta se puede lograr a través del aprendizaje de las competencias social y cívica y, de autonomía e iniciativa personal (Orden ECD/65/2015). En consecuencia, enfatizar la participación sería el medio para lograr el progreso intelectual y emocional del alumnado. Para ello, el desarrollo y el aprendizaje se verían como procesos de interacción entre el que aprende y el que enseña, permitiendo transformar a las personas.

En síntesis, la inclusión de los estudiantes en su centro educativo comienza con su participación en el aula ordinaria, pero también a través de agrupamientos que responden a la atención a la diversidad (Martín y Mauri, 2013).

En consecuencia, existe la necesidad de establecer respuestas inclusivas tanto en el aula ordinaria como mediante desdoblamientos, flexibilidad curricular, organización de materias por ámbitos de experiencia y conocimiento, programas complementarios de apoyo al aprendizaje, ... Así como, estrategias metodológicas y de adaptación del currículum de la clase. Por consiguiente, los distintos tipos de agrupamiento manifiestan el nivel de flexibilidad del centro educativo para incluir a todas las personas y responder a sus necesidades educativas.

En este sentido, surge la figura del profesional de la orientación quien podría adquirir el rol de dinamizador y potenciador del cambio educativo (Morales, 2010; Santana, 2010), encaminando la escuela hacia el desarrollo de dinámicas inclusivas que pretendan una igualdad de oportunidades y justicia social (Arnaiz, 2011).

3. EL PROCESO ORIENTADOR DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

La investigación sobre los procesos de innovación guían el camino del profesional de la orientación y le otorgan herramientas, estrategias y pautas para obtener el rol de dinamizador y gestor del cambio educativo (Santana, 2010). La transformación supone establecer una trayectoria hacia la eliminación de la desigualdad y la injusticia social que contribuyen a la consecuente segregación escolar, además de la social (Essomba, 2012; Vigo y Dieste, 2017). Así, este profesional tiene un papel fundamental en la erradicación de la estigmatización educativa, junto a la colaboración, cooperación y trabajo en equipo del resto de agentes educativos que desarrollan su trabajo profesional en el cosmos educativo (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010).

Entre las funciones de este profesional, -dentro de un contexto que trata de desarrollar prácticas inclusivas para paliar la estigmatización de sus estudiantes-, está la coordinación del diseño y la implementación de planes y programas inclusivos (Orden ECD/1004/2018). Por consiguiente, conocer en profundidad el espacio educativo donde desarrolla su quehacer y lograr situarse profesionalmente en el centro pueden ser un primer paso. De esta forma, su conocimiento acerca de la atención a la diversidad y prácticas inclusivas podrá desarrollarse de manera enriquecedora (Martín y Mauri, 2013). En cualquier caso, no se pretende depositar toda la responsabilidad en este profesional, sino conseguir que la creación de un espacio inclusivo sea tarea de todas las personas que conforman el centro (Sanz Oro, 1996) y, en la medida de lo posible, la comunidad y la sociedad. Sin embargo, puede ser el profesional que guíe y asesore en los distintos ámbitos de funcionamiento del centro (Hernández y Mederos, 2018). Por ende, se debe compartir la responsabilidad estableciendo al profesional de la orientación como líder (Decreto 188/2017; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010).

En la misma línea de responsabilidades asignadas al profesional de la orientación, existen dos funciones que han terminado extendiéndose al alumnado en riesgo de exclusión social o fracaso escolar (Martín y Mauri, 2013), bajo la traducción de los llamados planes y medidas de atención a la diversidad (Orden ECD/1005/2018). En consecuencia, establecemos, como primera función esencial para la inclusión, la realización de actuaciones educativas para el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Y, en segundo lugar, el asesoramiento en el proceso de planificación para la mejora de actuaciones de intervención educativa y la adaptación del currículo en casos necesarios (Orden ECD/1004/2018; Martín y Mauri, 2013). Ambas implican la participación por parte la comunidad, mediante actuaciones en las dimensiones de la práctica educativa. Así, se establece la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la orientación y acción tutorial (Decreto 188/2017).

Ante esto, nos situamos en el modelo colaborativo explicado con anterioridad, donde el profesional de la orientación es un asesor y un apoyo imprescindible para la comunidad (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). En las escuelas en las que existe estudiantado

estigmatizado educativa y socialmente y, que tratan de implantar prácticas inclusivas para la erradicación de este estigma, la labor de asesor y guía por parte del profesional de la orientación puede hacer efectiva la garantía del buen aprendizaje para todos (Domingo et al., 2016).

A través del modelo colaborativo, como eje para encaminar las prácticas hacia la inclusión, la escuela se convertiría en un espacio donde el aprendizaje sería más que una meta (Hernández y Mederos, 2018; Planas, 2008). Por un lado, se transformaría en un lugar de aprendizaje para toda la comunidad. Y, por otro lado, en una práctica dirigida a la mejora de la convivencia y a la aplicación de metodologías que promovieran un adecuado y óptimo aprendizaje del alumnado (Martínez et al., 2010). Esta dinámica educativa conllevaría a una mayor igualdad de oportunidades y a un espacio inclusivo.

De manera análoga, el objetivo por parte del profesional de la orientación sería ayudar y colaborar en la mejora de las formas de enseñar y aprender; de tal forma que otorgara a los docentes las herramientas para elaborar sus propios planes de mejora (Domingo et al., 2016; Planas, 2018). Para ello, el profesional debe, paulatinamente, involucrarse en experiencias de asesoramiento que tuvieran en cuenta el desarrollo de la capacidad, el compromiso compartido y la motivación (Domingo et al., 2016). Se construiría una implicación por parte de los profesionales en los procesos de mejora, donde el orientador tomaría el papel de apoyo, guía y facilitador (Martínez et al., 2010).

En otro orden y retomando los modelos de orientación educativa, es conveniente mencionar el de intervención grupal por programas (Rodríguez, 1993). En escuelas estigmatizadas, donde se desarrollan prácticas inclusivas, esta estrategia posibilita el desarrollo de una intervención psicopedagógica preventiva, grupal y próxima a los principios de intervención educativa y social (Espinar, 1993).

La intervención directa sobre grupos es una garantía de participación por parte de todos los agentes educativos, concibiendo la orientación como una implicación no solo del profesional de la orientación (Sanz Oro, 1996). El proceso orientador requiere del apoyo y la colaboración del resto de profesionales de la educación para guiar las diferentes propuestas que permitan así caminar hacia la inclusión (Decreto 188/2017; Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010). Este hecho es clave para que las escuelas palien las desigualdades y segregación escolar que generan resultados académicos distintos según el estigma establecido a un tipo de alumnado en específico.

El modelo por programas tiene una serie de características, según Álvarez (1994), importantes a tener en cuenta y que pueden ser esenciales a la hora de intervenir en un contexto estigmatizado:

- Perseguir objetivos focalizados en el desarrollo de competencias a través de una intervención planificada, ejecutada y evaluada.
- Integrar la intervención en experiencias diarias y cotidianas de aprendizaje.

- Establecer una intervención y participación por parte de todos los agentes educativos y el profesional de la orientación, con funciones claramente delimitadas.
- Desarrollar la intervención a lo largo de toda la escolaridad.

Repetto, Rus y Puig (1995) definen un conjunto de ventajas de esta estrategia en este tipo de espacios: la importancia de desarrollar la intervención, el uso adecuado de los recursos disponibles, la significación que este modelo establece en el cambio y la innovación, la consideración de la participación de toda la comunidad educativa. Y, particularmente, la atención que se le otorga tanto al centro educativo como al ámbito familiar del estudiantado. Este aspecto último primordial para trabajar la estigmatización escolar, es decir, focalizar la atención en el contexto social y familiar.

En definitiva, en una escuela estigmatizada el desarrollo de prácticas inclusivas es sustancial. Así, la orientación educativa es la base mediante la cual construir dinámicas inclusivas en escuelas que socialmente son etiquetadas con un estigma. Las tareas orientadoras podrían fijarse en: la evaluación psicopedagógica, la prevención y detección precoz, las diversificaciones curriculares, la elaboración de materiales adaptados, las agrupaciones flexibles, el apoyo al profesorado en la realización de adaptaciones curriculares, el asesoramiento y colaboración a docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y creación de proyectos y programas y, apoyo a las familias y alumnado (Calvo et al., 2012; Martínez et al., 2010; Parras et al., 2008).

PARTE II: MÉTODO DE ESTUDIO

4. ESCENARIO DEL ESTUDIO

La investigación de este trabajo aborda el papel del profesional de la orientación en el desarrollo de las prácticas educativas sobre la experiencia de un instituto de educación secundaria de Aragón (España). Se pretende ver de qué manera encaminan su dinámica hacia la implementación de prácticas inclusivas que tengan en cuenta a todo el alumnado. Cabe destacar que el concepto “prácticas inclusivas” se incluye así porque considero las potencialidades existentes en los centros desde una perspectiva inclusiva. Aunque se debe tomar conciencia de que los centros educativos podrían encaminar su dinámica hacia prácticas con un mayor grado de inclusividad. Sin embargo, hay prácticas que se pueden interpretar como potencialidades para el desarrollo y avance en una práctica inclusiva.

4.1. Contexto educativo aragonés

Es importante hacer referencia al contexto educativo aragonés. En este sentido, analizando los datos globales del curso 2018-2019, se observa que el 67,9% del estudiantado está matriculado en centros públicos, frente al porcentaje restante (32,1%) escolarizado en centros privados (7,3%) o concertados (24,8%). La provincia de Zaragoza alberga al 74,6% del total (Consejo Escolar de Aragón, 2019).

La distribución de la población de la totalidad del alumnado en Aragón se muestra en el siguiente mapa (gráfico 1):

Gráfico 1.

Totalidad del alumnado en Aragón (2018-2019).

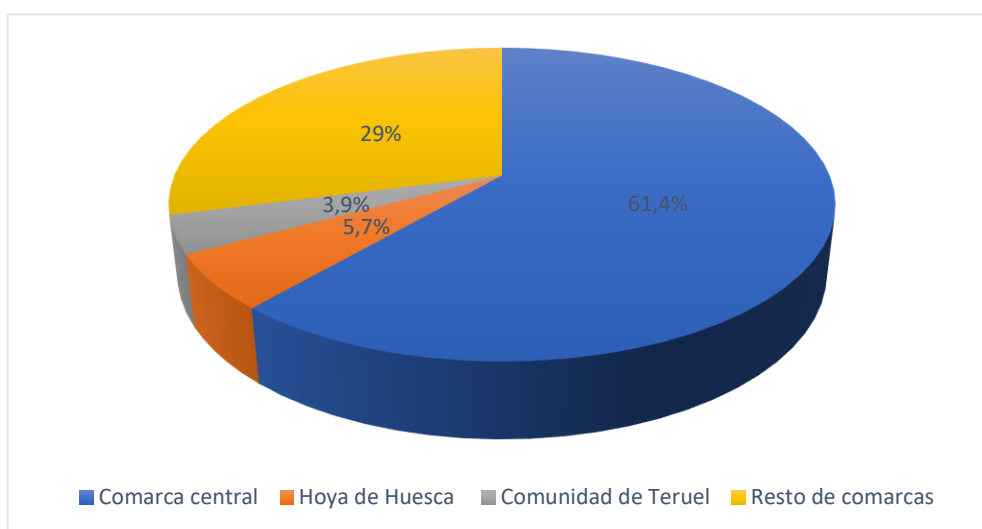


Gráfico de elaboración propia. Datos recogidos del Consejo Escolar de Aragón, 2019 y del Instituto Aragonés de Estadística, 2021.

En cuanto al alumnado de origen extranjero, ha aumentado en toda la comunidad, principalmente en educación especial un 21,8% y, en menor grado, en educación infantil (3,9%), educación primaria (7,3%), educación secundaria obligatoria (4,7%) y en formación profesional un 0,8%. Tan solo se redujo en bachillerato un 1,3% (Consejo Escolar de Aragón, 2019; Instituto Aragonés de Estadística, 2021).

Siguiendo con la dinámica de la distribución de estudiantes extranjeros, según la titularidad, los centros públicos acogen a un mayor porcentaje (80,4%) que los concertados y privados quienes suman un 19,6% (Consejo Escolar de Aragón, 2019).

La concentración de población inmigrante existe principalmente en la provincia de Zaragoza (70%), seguida de Huesca (16,7%) y, por último, Teruel con un 13,3%. Del total, el 80,4% de los estudiantes extranjeros están escolarizados en centros públicos, respecto al 19,6% restante que están matriculados en privados y concertados (Consejo Escolar de Aragón, 2019).

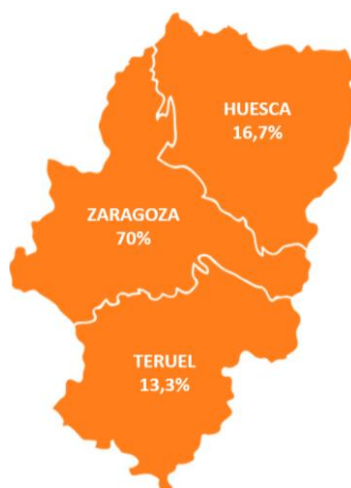


Ilustración 1. *Porcentaje de alumnado extranjero por provincias (2018-2019).*

Ilustración de elaboración propia. Datos recogidos del Consejo Escolar de Aragón, 2019 y del Instituto Aragonés de Estadística, 2021.

4.2. Contextualización del centro educativo

Respecto al centro educativo analizado, este se encuentra en una zona con un alto porcentaje de vivienda social protegida, donde existe descompensación social, económica y cultural. Por consiguiente, alberga a un alto porcentaje de estudiantes en condiciones de desventaja social (PDO; PEC; PGA).

Por otro lado, el barrio en el que se ubica el centro existe a un 8% de población nacida en el extranjero que, a su vez, se concentra en la zona en la que se sitúa el instituto (Observatorio Municipal de Zaragoza, 2019). Asimismo, cuatro de cada diez viviendas del barrio donde se encuentra el centro acogen a población gitana, existiendo, por tanto, un notable arraigo de la etnia en el barrio (Instituto Aragonés de Servicios Sociales [IASS], 2018). Además, en la ciudad se plantean casos de núcleos segregados intraurbanos y situaciones con malas condiciones de habitabilidad, siendo el barrio en el que se ubica el instituto uno de los barrios con mayor presencia de población gitana (IASS, 2018).

Tabla 2.

Datos generales del centro

Tipología del centro	Instituto de Educación Secundaria. Centro público bilingüe (Modelo BRIT Aragón)
Líneas del centro	Educación Secundaria Obligatoria: <ul style="list-style-type: none"> · Primer ciclo (1º, 2º, 3º) · Segundo ciclo (4º) · 1º de Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI) · 1º y 2º PMAR Y 4º de ESO Agrupado Formación Profesional Básica (FPB) Bachillerato

	<ul style="list-style-type: none"> · Ciencias · Humanidades y Ciencias Sociales · Artes
Plantilla de profesorado	<p>Sección Bilingüe francés-español</p> <p>Compuesta por docentes que imparten clase en los diferentes niveles educativos, cada uno de ellos con su especialidad.</p>
Organización del centro	<p>Equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dirección académica junto a Jefatura de Estudios · Secretaría <p>Claustro de profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Directora · Totalidad de los docentes <p>Consejo escolar (Órgano de gobierno y participación):</p> <ul style="list-style-type: none"> · Directora del instituto · Jefa de Estudios · Secretaria (que actúa con voz, pero sin voto) · 4 docentes · 2 estudiantes · 3 familias · 1 representante PSA · 1 representante del Ayuntamiento
Instalaciones y espacios físicos	<p>3 aulas específicas (aulas-materia):</p> <ul style="list-style-type: none"> · 2 de Educación Plástica y Visual · 1 de Música <p>5 laboratorios: Física, Química, Biología, Geología y Audiovisuales.</p> <p>Equipamientos informáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aulas de ordenadores de FPB I y II · Aula de ordenadores de Tecnología · Aula de Informática II en el edificio Expo y Red Wifi. <p>Talleres de Tecnología equipados.</p> <p>Gimnasio.</p> <p>Pistas deportivas.</p> <p>Huerto escolar.</p> <p>Sala de Usos Múltiples.</p> <p>Biblioteca</p>

Fuente: Datos recogidos del PEC del IES Miguel de Molinos (datos cuantitativos: 2018).

En cuanto al perfil del alumnado, este ha nacido mayoritariamente en Zaragoza, aunque un porcentaje relativo de las familias nacieron fuera de la comunidad aragonesa. Por otro lado, la afluencia de estudiantes de otras nacionalidades se mantiene en unos márgenes relativamente pequeños y estables. La comunidad gitana es muy numerosa, en torno al 5%, un porcentaje cuya concentración en los dos primeros cursos resulta muy significativa y representa un 20% (PEC; PGA).

La profesora especialista en Orientación Educativa del centro es licenciada en Pedagogía y, además de ser la orientadora del centro imparte docencia en la asignatura de Psicología en 2º de bachillerato. En base a la Programación del Departamento de Orientación, sus funciones principales son:

- Elaborar las propuestas organizativas del POAT y coordinar su desarrollo.
- Realizar, a petición de la Dirección del centro, la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise.
- Realizar el informe psicopedagógico del alumnado objeto de evaluación psicopedagógica.
- Realizar el informe de derivación a los servicios sanitarios o al IASS de los estudiantes que pudieran requerir de su intervención.
- Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse para cada alumno al final de cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Formar parte de la Comisión de Convivencia y del Observatorio del centro en convivencia e igualdad.
- Asesorar al equipo de convivencia e igualdad del centro educativo asignado.
- Elaborar el Plan de Intervención del Departamento.
- Cualquier otra tarea establecida.

Se toma como referencia el Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria. Se compone de un conjunto de docentes que desempeñan sus labores en los distintos programas del centro y también por la propia orientadora y la profesora de servicios a la comunidad. Estas dos últimas profesionales llevan a cabo un trabajo colaborativo que les permite desempeñar sus tareas de manera óptima, facilitando su labor debido al apoyo que tienen la una en la otra en su día a día profesional.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Finalidad, propósito y objetivos

La finalidad de la investigación es adentrarse en un instituto de educación secundaria que alberga un alto porcentaje de población en situación de vulnerabilidad. Ello con el objetivo de analizar el papel que el profesional de la orientación desempeña para incluir a todo el alumnado y estudiar de qué manera se atiende al estudiantado más vulnerable, observando qué tipo de prácticas educativas se implementan. El propósito es dar cuenta de que los centros socialmente considerados con el término “estigma”, simplemente por acoger a alumnado extranjero y/o vulnerable educativa y socialmente, no excluyen a su alumnado y, en contraposición, implementan una dinámica que permite incluir a todo su estudiantado y ofrecerle una igualdad de oportunidades en términos educativos.

Más específicamente, el propósito es explorar las prácticas de orientación que se desarrollan para facilitar el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje. El objetivo es doble.

- (1) Identificar las prácticas de orientación que desarrolla el profesional de la orientación para atender las desigualdades sociales y educativas del alumnado en escuelas con un alto porcentaje de alumnado de origen gitano e inmigrante.
- (2) Conocer cuáles son las experiencias del profesional de la orientación ante las prácticas señaladas.

5.2. Metodología de la investigación

La metodología de la investigación se centra en un estudio de caso con dimensión etnográfica. El estudio de casos va más allá de la descripción y conecta esta con la experiencia de las personas a las que va dirigida (Grupo L.A.C.E., 2013).

Siguiendo esta línea, la información del presente estudio de caso fue recogida durante mi periodo de prácticas que se desarrolló durante 2 meses. Los datos proceden de observación participante en el centro y, de entrevistas realizadas a tres profesionales del centro durante mi periodo de prácticas en el Máster: la orientadora, la profesora de servicios a la comunidad y un profesor de geografía e historia. Tanto la observación participante como las entrevistas se pueden encontrar completas en anexos (anexo II y III).

Estrategias de recogida de información

La *observación* y las *conversaciones informales* han sido las principales estrategias de recogida de información. Todo ello se ha realizado durante el periodo del *prácticum*. Debido a que abarcar todas las observaciones realizadas durante mi periodo de prácticas sería demasiado extenso para esta investigación, he decidido centrarme en aquellas que sitúan el foco en el propósito principal del trabajo: el rol que desempeña el profesional de la orientación para apoyar al alumnado en situación de desventaja social, así como el desarrollo de prácticas inclusivas. Por tanto, de la observación participante expuesta en anexos solo se establecerá, en este apartado, lo primordial.

La realización de las *entrevistas* me ha permitido tomar conciencia de la existencia de dos panoramas distintos por parte de las personas entrevistadas. Por un lado, la visión del profesor de geografía e historia que defiende una educación con prácticas más inclusivas que las desempeñadas en el centro. Y, por otro lado, la percepción de la orientadora y la profesora de servicios a la comunidad que también exponen la importancia de avanzar hacia prácticas más inclusivas, pero consideran que el trabajo actual incluye a todo el alumnado y le ofrece igualdad de oportunidades en términos educativos.

Para desarrollar la investigación, esta se construye desde la experiencia del instituto que, a su vez, se evidencia y valida con artículos e investigaciones teóricas (Grupo L.A.C.E., 2013).

5.3. Análisis de la información, resultados y discusión

El análisis de la información se realiza a partir de la triangulación entre la información procedente de las observaciones, las conversaciones informales y las entrevistas.

De acuerdo con los objetivos del estudio es posible ver cómo las prácticas de orientación que desarrolla el profesional de la orientación para atender las desigualdades sociales y educativas del alumnado, en escuelas con un alto porcentaje de alumnado de origen gitano e inmigrante, se presentan en torno a prácticas de prevención, el desarrollo y la intervención social.

Respecto al objetivo relativo al conocimiento de las experiencias del profesional de la orientación ante las prácticas señaladas, los resultados destacan el conocimiento del espacio que tienen los profesionales de la orientación, el grado de colaboración y coordinación y sentimiento de apoyo con el Departamento de Orientación, las barreras de la legislación y las percepciones existentes en torno a la educación inclusiva.

5.3.1. Prácticas educativas inclusivas desde el Departamento de Orientación

Podemos observar varios roles definidos en el centro por parte del Departamento de Orientación en cuanto a la inclusión del estudiantado. Por un lado, la creación de los planes y programas diseñados a partir de las necesidades del alumnado detectadas en el curso anterior. Los programas se encaminan hacia los tres principios de la orientación educativa: la prevención, el desarrollo y la intervención social (Martínez et al., 2010; Calvo et al., 2012). Son la base mediante la que se construye la práctica educativa general y se encaminan así las acciones generales (Orden ECD/1004/2018). La orientadora y la profesora de servicios a la comunidad trabajan conjuntamente, con el apoyo del equipo directivo.

Todos los años se desarrolla el Plan de Actuación del Departamento y, dentro de ahí, están (...) las funciones que como orientadores tenemos (...). Trabajamos en función de esa programación que nos hacemos. Y hay que (...) dar respuesta tanto al plan de orientación académica y profesional, como al plan de acción tutorial, como a lo que es atención a la diversidad (...). En base a estas tres (...) grandes líneas, nosotros planteamos el trabajo según las necesidades que detectamos, que ya recogemos en la memoria del curso anterior. Y, bueno, funcionamos un poco con esa programación y esa pauta y, sobre esa estructura, vamos introduciendo todo lo que va surgiendo (EOPUAR21).

Además de la base mediante la que se construye la dinámica educativa del centro, existen planes y programas secundarios que enriquecen y acompañan la labor orientadora y docente.

Hacemos programas (...), lo de alumnado ayudante, programas de convivencia y de igualdad. El alumnado por la igualdad (...). Luego, tenemos un programa de convivencia que es el “Stranger School” que trata la convivencia, pero de todo el centro, no como alumnado ayudante que solamente se centra como en un grupo (EPSCPUAR21).

Los planes mencionados son alumnado ayudante, grupo de igualdad y “Stranger School” los cuales pretenden encaminar la trayectoria del centro hacia la igualdad, el respeto y la inclusión de todo el alumnado. Uno de los ejemplos del desarrollo de estos programas fue apreciado durante varias de las semanas de observación: el día transgénero para reivindicar el colectivo e incluir a algunos estudiantes trans en el centro y que se sientan reconocidos. Se observa una gran implicación por parte del departamento sobre este y diversos temas que pretenden la inclusión y la igualdad del alumnado, brindan herramientas a los estudiantes que participan en los programas y les dan libertad para decidir cómo encaminar la propuesta (DCRAPUAR21, Día 2; Día 8; Día 13).

El proceso de intervención que establece con el alumnado le permite implantar un proceso psicopedagógico que pretende apoyar y guiar al estudiante en la mejora de sus necesidades personales (Parras et al., 2008).

No obstante, si se requieren aspectos más individualizados, su rol se centra en implementar la intervención que considera más adecuada, junto con la colaboración y coordinación del docente. En este sentido, se retoma lo mencionado anteriormente: el proceso de intervención que desarrolla con el estudiantado, el cual se basa en un modelo de counseling en el que, a través de la entrevista como herramienta principal, establece un diagnóstico, tratamiento y seguimiento del menor (Calvo et al., 2012; Espinar, 1993).

Ahí generas el marco (...). Cuando hay cosas (...) que generan necesidades nuevas (...) lo vamos hablando normalmente o con los tutores, o con los profesores (...). Y luego, los tutores también recogen la información de los profesores (...). Entonces, o bien a través del tutor o bien directamente pues vienen los profesores y te preguntan (...). Ese caso es el más informal, si hay algo ya pues como muy urgente, convocamos una reunión de equipo docente y hablamos de ese alumno en concreto, con todos los profesores juntos (EOPUAR21).

Para ello, su principal herramienta es la entrevista tanto al alumnado como a las familias. Así, en las distintas entrevistas observadas se aprecia cómo la orientadora muestra su entendimiento hacia la persona y, establece en el centro las necesidades del alumnado (De los Ríos, 1993; DCAFPUAR21, Día 2). La realización de entrevistas ha sido una de las tareas principales de la orientadora. En este sentido, su construcción se ha realizado

mediante una escucha activa unida a la confianza, el apoyo y el entendimiento de manera constante. Esto genera seguridad en la persona entrevistada y, un clima de sinceridad en el que se siente escuchado, facilitando así la comunicación (De los Ríos, 1993; DCEAPUAR21, Día 2; Día 4; Día 5; Día 10; Día 13). La orientadora se implica con cada estudiante, estableciendo la empatía como eje principal para que surja un acercamiento al entendimiento de las problemáticas experimentadas por la persona (Arraiz y Sabirón, 2012). También ofrece técnicas y herramientas en cada ámbito en el que los estudiantes tienen dificultades, tratando de otorgar una visión que encamine al estudiante al esfuerzo y la motivación (DCEAPUAR21, Día 19; Día 26). En suma, tras las entrevistas con los estudiantes, la orientadora suele realizar llamadas o reuniones con las familias para tomar conciencia de si son conocedoras de la situación de su hijo y establecer un seguimiento más individualizado y completo. Este hecho pretende ser un momento de unión entre la familia y el centro con el fin de mejorar las relaciones entre ambas partes. Con ello, la orientadora pretende una oportunidad de intervenir para prevenir una situación problemática (De los Ríos, 1993). No obstante, la entrevista es confidencial y, por consiguiente, da a conocer su predisposición a los estudiantes para que estos acepten y respeten que va a establecer una reunión con la familia.

En otro orden de cosas, destaca en este rol la implementación del Plan de Atención a la Diversidad, clave en un centro tan diverso (Decreto 188/2017), estableciendo, como se ha mencionado anteriormente, un modelo de naturaleza colaborativa que tiene como principal reto mejorar la educación (Planas, 2008). La colaboración y coordinación se ha establecido con la jefa de estudios y la directiva del centro (DCDDPUAR21, Día 16, 19, 20).

Tenemos (...) un centro muy diverso. Entonces, sí que hay que trabajar muchísimo con alumnado vulnerable y con todo el alumnado, es “qué opciones tenemos” o “qué alternativas metodológicas y organizativas para ofrecer la mejor respuesta que necesitan y que merecen” (...). Sobre todo, en el plan de atención a la diversidad (EOPUAR21).

En esta línea, el instituto cuenta con distintos programas implantados para ajustar la respuesta educativa al alumnado, en base a la Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza: Programas de Aprendizaje Inclusivo (PAI), Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) y 4º Agrupado. Además, desarrollan un programa que se implantó con la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. Esta orden fue derogada, pero el instituto siguió trabajando en esta tónica y desarrolló su propio programa de atención a este estudiantado, denominado Programa de Educación Compensatoria. Tanto la orientadora como la

profesora de servicios a la comunidad coinciden en la importancia que estos programas tienen. La orientadora colabora en el desarrollo de estos programas y considera esencial aplicarlos:

Para incluir a todo el alumnado. Pues, dentro del instituto, hay diferentes programas para trabajar con los alumnos (...). Luego, hay programas de atención a la diversidad. Y eso, nos coordinamos en las reuniones de tutores (...) y, luego, con el profesorado en general (EPSCPUAR21).

Pues son muy necesarios porque hay chicos además (...) que les ves que vienen con un informe del colegio (...) de cualquier tipo de dificultad de aprendizaje (...). Y llegan aquí y entran en un programa más específico, pues de PAI, o en un grupo reducido, con una atención más especializada, con menos profesores, ... y oye los chicos van funcionando. Entonces, hay muchísimos críos que (...) de otra forma, sería muy difícil poder atenderles de una manera adecuada para ellos y, en estos programas pues funcionan fenomenal. O sea, realmente los resultados son muy buenos y el profesorado está muy especializado. Entonces, a mí me parece una opción que por supuesto tiene que estar (EOPUAR21).

Pues son esenciales (...), es una manera de que estos críos (...), que por circunstancias familiares (...) y socioculturales pues no tengan ese hándicap a la hora de estudiar. Son grupos reducidos, con profesores pues ya, un poco especializados y concienciados en este tipo de alumnado que les apoyan y facilitan (EPSCPUAR21).

A pesar de ser programas al servicio de la inclusión y asociados a la lucha contra la exclusión (Escudero, 2009), el propio alumnado sigue sintiendo una estigmatización cuando se incorpora a ellos. Esto se podría deber a la propia estructura del sistema educativo la cual dificulta y entorpece el desarrollo del alumnado en situación de desventaja educativa y/o social (Villarroya y Escardíbul, 2008).

El problema que tenemos es cómo lo viven ellos (...). Muchas veces hay críos que, (...) no quieren, creen que es que los demás les van a llamar tontos (...). Lo identifican de alguna manera con su propio autoconcepto, ¿no? Con su capacidad y, ahí tenemos muchos problemas con los críos y con las familias (...). Piensan que son programas para inmigrantes y que ahí no hay ningún español (...) y que se van a sentir ahí como (...) fuera de su contexto habitual y que la gente “normal”, entre comillas dicen ellos, “que ahí no va la gente normal” (...). Hay muchos críos que (...), rechazan de forma automática el participar en esos programas, aunque les puede beneficiar (EOPUAR21).

Cabe resaltar la percepción que el Departamento de Orientación tiene acerca del Programa de Educación Compensatoria ya que es referenciado como práctica inclusiva, pero las posibilidades de inclusión social en el alumnado, posteriormente, son mínimas.

La orientadora me explica de qué trata el aula de educación compensatoria (véase ilustración 1). Me explica que las posibilidades de que un estudiante de 1° de educación compensatoria pueda terminar educación secundaria obligatoria son mínimas, son menores con: desventaja sociocultural notable, falta de hábitos y habilidades sociales, gran carencia de hábitos y técnicas de estudio y gran desfase curricular (3° o 4° de educación primaria). La orientadora explica que son incorporados en estas aulas para desarrollar en ellos hábitos, técnicas de estudio y habilidades sociales y que, tras cumplir 16 años recomiendan a este alumnado incorporarse a aulas taller para aprender un oficio y tener alguna salida profesional. Son estudiantes, según las profesoras, difíciles de tratar y con falta de respeto hacia los demás (DCPCPUAR21, Día 1).

No obstante, el Programa de Educación Compensatoria es considerado esencial en el centro para el alumnado con dificultades de aprendizaje por condiciones personales, sociales o culturales desfavorecidas.

Es un programa que nos sirve para luchar contra (...) el absentismo, el abandono escolar (...). De alguna manera, permite trabajar los hábitos de estudio, de trabajo, hábitos de habilidades sociales, ... que no tienen (...). En muchas ocasiones vienen habiendo ido muy poquito al colegio (...) porque son absentistas o alguna otra cosa (...). Hay que trabajar tanto todos esos aspectos (...). Es un programa que nos permite poder desarrollar todos estos aspectos que no son curriculares, además de los curriculares (...). La organización es de alguna manera más personalizada. Ellos trabajan en su grupo de aula refuerzo y en el resto de áreas participan del resto de grupos ordinarios (EOPUAR21).

Por otro lado, la orientadora desarrolla la labor de dinamización y coordinación para fomentar el trabajo en equipo por parte de toda la comunidad educativa. En el imperativo de innovación educativa adoptar el rol de dinamizador y gestor para estimular pequeños cambios puede ser sustancial (Morales, 2010; Santana, 2010).

En las políticas educativas inclusivas es un poco (...), yo pienso que es un papel de coordinación, más que de ... pensar que todo depende del orientador, creo que el orientador tiene que facilitar esa forma de trabajar en equipo de todo el centro. Que la labor orientadora (...) forme parte de la labor docente que, al final, todos somos orientadores (EOPUAR21).

Por otro lado, la orientadora focaliza parte de su jornada en el desarrollo de la documentación y la burocracia (Orden ECD/1004/2018). No obstante, reconoce el apoyo de los docentes, quienes le facilitan el conocimiento de la dinámica del aula, las metodologías y estrategias, el perfil del alumnado, etc. Este hecho nos lleva de nuevo a un proceso de construcción que implica trabajo e involucración por ambas partes (Hernández y Mederos, 2018).

Nosotros sí que tenemos funciones muy determinadas que cumplimos y llevamos a práctica. Pero, más relacionadas a lo mejor con documentos que solo puedes firmar tú (...) una evaluación psicopedagógica o (...) una propuesta de intervención concreta. Pero (...) eso es también fruto un poco del trabajo en equipo, de recoger esa información entre todos, de que todo el mundo esté implicado en las situaciones que generen esas necesidades de intervención (...). Mucha burocracia sí que tenemos (...) y, al final, pierdes el tiempo en burocracia (EOPUAR21).

5.3.2. Conocimiento del espacio

Es importante comenzar este apartado haciendo referencia al aprovechamiento que el Departamento de la Orientación hace de los recursos externos del centro. El instituto, ubicado en una zona con una alta descompensación social, económica y cultural, recibe apoyo por parte de asociaciones e instituciones que facilitan la labor educativa. Así, el alumnado más vulnerable tiene espacios externos al centro, lo que permite trabajar aspectos transversales y competencias esenciales en el día a día. Este hecho con el objetivo de comprender la sociedad e integrarse en ella adecuadamente (Vigo y Dieste, 2017). La influencia del entorno en el aprendizaje adquiere un valor causal, así el ambiente social interviene en los procesos de aprendizaje y en la configuración de la conducta de la persona. En este sentido, la colaboración que el Departamento de Orientación y los recursos externos permiten plantear la interacción entre los estudiantes y el entorno social de manera enriquecedora, siendo un influjo en el desarrollo integral del aprendizaje del menor en conocimientos, destrezas y valores (Orden ECD/1004/2018; LOE 2/2006). El objetivo principal del departamento, por consiguiente, es poner en contacto a los estudiantes más vulnerables con espacios que permitan trabajar la inclusión educativa y social.

Pues a ver, trabajábamos sí, con el PIEE, que lo tenemos dentro del propio centro que es el Ayuntamiento. Y luego, con todas las entidades del barrio (...). Entonces eso, salud mental, servicios sociales que es también muy importante para hacer seguimiento dentro de la problemática que tenemos (...). Somos centro adscrito del centro de menores de Juslibol (...). Con recursos de la zona, de asociaciones que gestionan actividades de tiempo libre para los chicos, de refuerzo (...). Entonces, estas asociaciones pues también tienen programas para, por la tarde, pues para dar clases a los chicos de refuerzo, hacer actividades de ocio con ellos (...). Incluso a este nivel que suelen venir una vez al trimestre para poder de alguna manera coordinar las actuaciones (...). Luego todos los externos de gente pues que viene, (...) pues para trabajar la desigualdad en cuanto a cuestiones ... pues no sé, relacionadas con el origen, con la etnia, con discriminación en general (...). Entonces, intentamos, de alguna manera, pues eso, sobre todo, estar muy en contacto con los recursos del barrio (...). Entonces, todo lo que podamos trabajar y potenciar desde aquí, pues ellos lo aprovechan muchísimo más (EOPUAR21).

En esta línea, el contacto con los recursos del barrio ayuda a ampliar la visión del estudiantado.

Ellos conocen y controlan y, de alguna manera, entienden todo lo que ven y lo que viven y lo que está cerca (...) ya te digo, un poco su mundo de relaciones se limita mucho al barrio. Entonces, pues sí, intentamos aprovechar todo lo que el barrio nos ofrece (EOPUAR21).

En este contacto con el espacio es el Departamento de Orientación el encargado de organizar y facilitar el contacto con el centro, siendo su labor principal de coordinación.

Nuestra labor es más de puesta en común, de coordinación, pues a lo mejor para que puedan hablar con los tutores (...). Y luego, en algunos casos, sí que proporcionamos directamente también nosotros información o (...), pautas de actuación, en algún caso, pero vamos yo creo que nuestra función es más de, pues estar en contacto y de coordinación (EOPUAR21).

El Departamento de Orientación aprecia un alto grado de coordinación con los recursos externos del instituto lo que permite establecer una colaboración con la red externa. Así, se establece una coherencia y consistencia al proceso de aprendizaje tanto en términos intelectuales como socioemocionales del estudiantado. Por consiguiente, se cumple una de las funciones principales de la orientación: la coordinación con los servicios del entorno con el fin de proporcionar una respuesta educativa inclusiva al estudiantado (Orden ECD/1004/2018).

La verdad que es una pasada, estamos muy coordinados con todo ... pues eso, con el entorno (...), tanto con centros donde los críos van a refuerzo escolar, asociaciones, con servicios sociales, con ... bueno, la verdad que con todo (...). Colaboramos con todo el mundo (...). Entonces, sí que hay muchas entidades sociales que trabajan, (...) haciendo clases de refuerzo escolar y luego también de actividades de ocio y tiempo libre. Por dinamizar también a esos críos su tiempo libre (...). Con el tema de refuerzo escolar. Vienen cada trimestre a hablar con los profesores a ver en qué pueden apoyar, en qué no, (...), están en contacto, ... Hacen una labor que es una pasada (...). Cuando expulsamos a algún crío, pues pueden ir ahí, a Aldeas, y hacen un programa que se llama "Espacio de cambio", que están ahí con ellos, (...) y hacen un poquito de repaso de los deberes que tengan que hacer y, luego también de ... como un poco de reflexión (...) (EPSCPUAR2).

No obstante, algunos docentes desconocen el contacto con los recursos externos. Además de algunos eventos que se realizan en el centro, lo que dificulta que haya un pleno conocimiento del espacio por parte de toda la comunidad educativa.

Yo la desconozco (...). Es que eso, otra de las cosas que por ejemplo debería implementar el centro (...). Por ejemplo, la semana pasada (...), vino el agregado

de la embajada española, de la embajada francesa ... Pero cómo puede ser que yo me tenga que enterar por Instagram de que aquí ha venido ese tío, como que hay falta de comunicación (EPHPUAR2).

Eso hace que no nos enteremos de con quién se relaciona el centro, eso pasa también, por ejemplo, porque no haya una formación al inicio de curso (...) que nos cuenten (...) “mira yo soy el coordinador de actividades y mis funciones esto, esto, hablo con este, ...”. Orientación con quién hablan, con qué recursos trabajamos ... Yo sé algunas asociaciones, pero porque tenemos algunos alumnos que están (...), pero es más casualidad que te enteras (EPHPUAR2).

5.3.3. Grado de colaboración y coordinación y sentimiento de apoyo con el Departamento de Orientación

La inclusión educativa se ha convertido en uno de los desafíos de las sociedades actuales. El profesorado debe encaminar su labor docente hacia una pedagogía que guíe la acción hacia la igualdad de oportunidades, paliando las exclusiones existentes y la injusticia social (Arnaiz, 2011). Así, se formará a personas con una educación competente que les capacite para integrarse en la sociedad, respetando y comprendiendo las individualidades de cada persona (Beach y Sernhede, 2012). En este sentido, la concienciación que existe por parte del profesorado es evidente y la gran mayoría de docentes tratan de encaminar su labor hacia la igualdad e inclusión, coordinándose con el Departamento de Orientación.

Ya saben también dónde están, cuando vienes a este centro un poco ya ves dónde está situado, las características del alumnado, ... Y yo creo que más o menos todo el mundo está bastante concienciado y trabaja por eso, por la igualdad, por la inclusión (EPSCPUAR21).

Yo me coordino con ellos porque estoy como coordinador de actividades (...) y me coordino las reuniones semanales de tutoría. En mi caso, yo no sé si fuera docente qué relación (...). Yo creo que sí que se hace. Si yo en el caso, cuando he sido tutor, siempre cuando he tenido cualquier cosa sí que, pero porque existen esas reuniones también (EPHPUAR21).

En este sentido, a través de las observaciones, se ha apreciado un alto grado de implicación por parte de la orientadora tanto con el profesorado, como con los estudiantes. En el involucramiento se observa cómo se desarrolla una estrategia colaborativa donde, en un primer momento, se le otorga mayor protagonismo a la interacción profesorado-orientadora (DCRPPUAR21, Día 3). Esto permite que el docente, mediante las herramientas otorgadas por la orientadora, intervenga de manera directa con el estudiante (Hernández y Mederos, 2018). Así, se producen dos aspectos positivos: por un lado, la alta carga de trabajo que el profesional de la orientación posee, se ve liberada en cierto grado, si bien es cierto que el apoyo, la coordinación y el asesoramiento siguen presentes.

Por otro lado, el docente adquiere experiencia en términos de intervención con el alumnado, en relación a retos que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o dificultades de aprendizaje (Domingo et al., 2014; Planas, 2008). Así pues, este tipo de estrategia se enlaza con el modelo de consulta que establece una relación entre el profesional especializado en un aspecto específico,- la orientadora-, y la persona que pretende aumentar su competencia en un ámbito y desarrollar habilidades para resolver la problemática existente,-el docente. Esta estrategia se construye a través del proceso colaborativo mencionado, donde se intercambia información, con el fin de tomar decisiones acerca de cómo encaminar la situación. En definitiva, se pretende prevenir y desarrollar una acción centrada en el contexto (Espinar, 1993).

No obstante, como se expone posteriormente, cuando la problemática se agrava, es la orientadora quien establece un modelo de intervención directiva individual (modelo de counseling) con el alumnado y/o la familia (Espinar, 1993; Parras et al., 2008).

La orientadora sí que aprecia que existe un trabajo en equipo por parte de todos. No obstante, es consciente de la dificultad que supone organizar momentos de encuentro.

Sí que lo hay yo creo que, a ver lo que pasa que también es difícil en la dinámica de funcionamiento de un instituto es difícil encontrar los momentos de encuentro. Entonces, yo creo que es más una cuestión organizativa que, desde el centro se pudiese, de alguna forma, liberar determinados momentos en los que coincidamos con el resto del equipo docente. Porque claro, normalmente, cuando quieres juntarte o colaborar o reunirte con el equipo docente, (...) tienes muy poco tiempo (...). Es todo como muy rápido y ese quizás es el mayor problema de coordinación con los tutores (...). Entonces (...) es un trabajo (...) que pienso que es muy importante y que hay que trabajar mucho más en esa coordinación y trabajo en equipo (...). Pero ya, el hándicap ahí sería encontrar esos momentos de coordinación (...). Es que no encuentras esos momentos de encuentro (...) es lo más difícil (EOPUAR21).

A nivel de centro están estructuradas reuniones semanales con los tutores de los niveles educativos para realizar el seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial (véase tabla 3).

El seguimiento del POAT (...) se hace semanalmente (...). Tratamos tanto las actividades un poco diseñadas y planificadas en la tutoría, como el seguimiento de todos los alumnos (...). Hablamos de lo que necesitan, (...) de cualquier aspecto que ha surgido a lo largo de la semana. Y estamos muy al día de poder introducir novedades o formas distintas de hacer las cosas (EOPUAR21).

No obstante, los profesionales reconocen que existe una falta de coordinación y organización en ese sentido y falta una estructura que permita encajar horarios por parte del equipo docente para que la coordinación sea enriquecedora.

Encontrar estructuras un poco de encuentro que encajen dentro de nuestros horarios y de nuestras propuestas de clases semanales porque es complicado, a veces, simplemente coincidir, poder hablar un rato tranquilos (...). Pero bueno, la colaboración normalmente (...), la voluntad de colaboración está (EOPUAR21).

Estamos un poco haciendo hincapié para luego poder trasladar eso a todo el profesorado, a través de seminarios de formación. O bueno, es importante luego trasladarlo (...) y explicar las diferentes alternativas que se pueden plantear de intervención en el aula (EOPUAR21).

Tabla 3.

Organización de las reuniones semanales para la coordinación del DO y los docentes¹

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Reunión con los tutores de 2º de la ESO.	Reunión con el Departamento de Orientación.	Reunión con los tutores de 1º de la ESO y 3º de la ESO.	Reunión con los tutores de 4º de la ESO.	Reunión con los tutores de Formación Profesional (FP) y de bachillerato.
	Reunión con el grupo de igualdad y alumnado ayudante (estudiantes).		Reunión mensual con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).	

Información recabada de las observaciones realizadas a lo largo de la investigación.

Dentro del Departamento de Orientación

Se aprecia un alto grado de coordinación entre la orientadora y la profesora de servicios a la comunidad.

Nosotras trabajamos mucho en equipo (...). Sí que tenemos dos perfiles, pero que al final el trabajo que hacemos, muchas veces, es conjunto. Y yo creo que es importante (...) entre las dos ... nos solapamos (EPSCPUAR21).

Se aprecia una integración por parte del Departamento de Orientación en el día a día del centro y son las profesionales que mayor implicación tienen con las actividades y los programas relacionados con la inclusión. Todo el departamento otorga una gran importancia a las actividades que pretenden mejorar la convivencia e inclusión del alumnado (DCRPPUAR21, Día 2).

¹ Las reuniones se desarrollaban por niveles. Por consiguiente, los días que coinciden reuniones de distintos cursos se establecían en horarios distintos, por lo que los tutores de, por ejemplo, 1º y 2º de la ESO, no coincidían facilitando la coordinación y trabajo en equipo del DO y los tutores de cada curso. En las reuniones del DO cada semana se focalizaba en un programa (PMAR, 4º Agrupado, Programa de Educación Compensatoria y profesoras de Pedagogía Terapéutica).

5.3.4. Percepción de la orientación en el centro

El profesional de la orientación es un agente de cambio que construye su papel a través de procesos de colaboración con los demás profesionales de la educación (Martínez et al., 2010; Calvo et al., 2012). En esta línea, su rol se relaciona directamente con la colaboración, coordinación y asesoramiento a los distintos agentes educativos (Decreto 188/2017), visión observada en la orientadora del centro quien otorga su apoyo constante a sus compañeros y compañeras.

Puede ser que sea más importante que haya un especialista de orientación que un profesor de cualquier otra especialidad. No sé (...) en Tarragona pasamos de tener una orientadora y una o dos personas que estaban también en el equipo (...) a ... No sé si sacamos al final 6-8 plazas (EPHPUAR21).

A ver, yo con orientación, cuando he tenido un problema con algún alumno, he ido y me han orientado (...). También nos orientan a los docentes (EPHPUAR21).

Como departamento de orientación, la labor que tenemos aquí es de integrar un poco y poner en contacto recursos, personas, ... Facilitar (...) nuevas perspectivas, trabajar mucho en propuestas innovadoras. Entonces (...) hay que favorecer un poco ... ese dinamismo en el centro, en cuanto a metodologías educativas y, sobre todo, dar una visión diferente del alumnado en el aula. Es como aportar (...) luz (EOPUAR21).

Se ha apreciado una visión positiva por parte de los docentes hacia la orientadora quien ofrece su apoyo, convirtiendo el mero asesoramiento en trabajo en equipo y puesta en común con el profesorado (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010). Por consiguiente, la orientadora facilita recursos y herramientas al docente con el objetivo de facilitar su labor ante las problemáticas que puedan surgir en el aula (Hernández y Mederos, 2018; Sancho-Gil, 2018). Así, la intervención conjunta va a encaminar la práctica educativa a la construcción de una dinámica que genere oportunidades de inclusión y transformación social (Fernández, 2012).

Si no conoces un tema y realmente luego entras a clase como docente y te enfrentas a una situación que no sabes cómo gestionar ... Pues te viene genial poder hablar con alguien que, quizás, tenga alguna idea, algún recurso, compartir recursos (...). Todo el mundo lo agradece un montón, lo que pasa es que no encuentras esos momentos de encuentro (EOPUAR21).

La orientadora, que desarrolla su labor en base a prioridades, es consciente de la alta carga de trabajo que tiene en el instituto y, por tanto, trata de adaptarse a las necesidades del centro. Este hecho hace que encamine sus quehaceres hacia la inclusión y la atención de las dificultades de los estudiantes. Así, es existente el alto grado de responsabilidad y de trabajo que los profesionales de la orientación poseen, impidiendo en ocasiones la

posibilidad de abarcar correctamente todos los ámbitos (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Esto es cuestión de prioridades. Entonces, (...) no es una minoría el alumnado que tiene un rendimiento por debajo del esperado. Cada vez hay más diversidad, pero no porque no tengan capacidad para llegar a ese rendimiento, sino porque parten de puntos diferentes. Entonces (...) yo creo que hay que priorizar (EOPUAR21).

Yo, por ejemplo, veo a [orientadora] (...) necesitamos dos orientadores (...). Porque (...) tiene que atender a los alumnos que tienen en algún momento una crisis o lo que sea, si el año que viene hay que hacer algún proyecto, tiene que hacerlo (...). También pienso que está mal diseñada la coordinación (EPHPUAR21).

Considera primordial la intervención, por encima de la burocratización, poniendo por delante las necesidades del alumnado. El proceso de intervención que establece con el alumnado le permite desarrollar un proceso psicopedagógico que pretende apoyar y guiar al estudiante en la mejora de sus necesidades personales, educativas y/o sociales (Espinar, 1993).

Yo como orientadora qué puedo hacer, priorizar (...) al final hay que dejar otras cosas de lado, intentar burocratizar lo menos posible, hacerlo todo muy (...) sencillo para dedicar muy poquito tiempo al papeleo y más a intervención (...). Tenemos que seguir unos procedimientos, pero yo creo que sí que está en la mano del orientador que pueda hacer eso más ágil. Donde tú pones un poco la atención es donde también pones la opción (...) y priorizar las actuaciones que en la práctica creemos que son más necesarias (EOPUAR21).

Aparece un alumno en el departamento de orientación, D, va a 1º de la ESO. Entra gritando y dando portazos. La profesora les ha puesto un vídeo y él no quería verlo, ella le ha pedido que se sentara y lo viera. D ha perdido el control, se ha levantado de su silla y se ha ido gritando, necesitaba estar solo y no en clase con los compañeros (...). La orientadora deja que grite y se desahogue todo lo que quiera y, tras un rato, se va con él a dar una vuelta. D va al departamento varias veces a la semana y la orientadora, generalmente, prioriza su atención ante las tareas que en ese momento realiza (DCOBPUAR21, Día 1).

Percepción de la dinámica inclusiva del centro

La orientadora considera que las medidas y programas para incluir a todo el alumnado pueden mejorar y que, paulatinamente, tratan de encaminar su práctica inclusiva a la mejora. En este sentido, no resulta fácil determinar qué es una buena práctica y, por lo tanto, una práctica puede ser adecuada para unas personas en un contexto específico y, en contraposición, no resultar idónea en otras circunstancias (Escudero, 2009).

Hacemos lo que podemos, que sí que hay propuestas interesantes, que el objetivo siempre es incluir a todo el alumnado, pero (...) supongo que es que son cosas que nunca son suficientes, siempre hay que seguir trabajando, siempre hay nuevas necesidades (...). Entonces, ahí estamos siempre dándole vueltas, (...) siempre se puede hacer más (EOPUAR21).

5.3.5. Barreras legislativas

Los profesionales entrevistados consideran, principalmente, la falta de recursos materiales y humanos para hacer frente a la diversidad existente en el centro. A esta falta de recursos se suma que la formación del profesorado debería ser constante y, en ciertas ocasiones, no lo es. Así como la importancia de establecer un tiempo de transición para que el cambio sea gradual y adecuado. Por consiguiente, la formación del profesorado podría encaminar la práctica hacia una intervención educativa que “respete las diferencias y compense las desigualdades” (Fernández, 2012, p.16).

La valoración es buena, la teoría es muy bonita, el diseño universal del aprendizaje también, perfectas. Pero faltan recursos, sobre todo, recursos humanos. Y también materiales, muchas veces no tenemos medios, (...). Rincones en el centro donde se pueda trabajar de otra manera, con otras metodologías, fuera del aula (...). Claro se quejan de hasta que les resulta incómodo estar en el mobiliario que tenemos (...). A veces, estas prácticas inclusivas están muy bien, pero se requieren otros recursos (...) humanos y materiales para poder llevarlas a la práctica (EOPUAR21).

Se requiere esa inversión en recursos y también en formación. Y se requiere un tiempo de transición (...), es una cosa que no puede suceder automáticamente (EOPUAR21).

Hay falta de recursos, sobre todo. Son alumnos que necesitan unas intervenciones muy individualizadas (...) y no disponemos del personal necesario (EOPSCAR21).

Por otro lado, también se expone la existencia de prácticas con el objetivo de incluir al alumnado que terminan excluyéndole de la vida del centro.

Que haya aulas específicas para necesidades específicas, pero siempre que no caiga en ser un gueto porque si no (...) lo que ganas por una parte lo pierdes por otra. Primero, porque no creo que sea positivo para los alumnos que están (...) en esas aulas, ni para el resto que no conoce esa realidad que existe. Al final, yo creo que deberíamos convivir y compartir con todas las realidades (EPSCAR21).

En este sentido, una de las personas entrevistadas manifiesta la importancia de transformar algunas prácticas que pretenden la inclusión ya que, realmente, terminan diferenciando a los estudiantes.

Mira lo del PAI, lo de ... el PMAR y todo eso bien, pero es que lo de compensatoria me parece salvaje (...). Es que llegas ahí y ya lo ves, gitanos. Y ellos dicen, “es que somos los gitanos” es que es un aula de gitanos (...). A mí es que eso me parece (...) cuando hacen esas diferencias (...) siempre he trabajado en grupos heterogéneos (...). Es que no me parecía tan difícil adaptarme (...) a la tipología de alumnos (EPHPSCAR21).

En materia de orientación educativa la dinámica sigue el mismo recorrido.

Las políticas en materia de orientación educativa (...) se quedan a nivel legislativo (...). Sí que es cierto que se nos proporcionan directrices de orientaciones, pero (...) es muy interesante (...) que se fomente el trabajo en red, ... que ya estamos en red, ¿no? (...). Pero en realidad no trabajamos en red (...). Al final, todo este tipo de actuaciones pues dependen mucho de tu voluntariedad, de tu tiempo, ... Pero no están estructuradas organizativamente (...). Es difícil (...) por el volumen de trabajo que generas diariamente, poder llevarlas a la práctica si no hay una estructura que lo facilite (...). En nuestra comunidad hay como muchas directrices, a nivel de orientación educativa (...). Pero (...) hay que ir siempre un poquito más allá. Es positivo, pero hay que seguir avanzando (EOPUAR21).

Otra de las barreras legislativas encontradas se achaca a la falta de coordinación debido a la manera en la que el sistema educativo se organiza. Esto se debe a que del total de las horas establecidas en la jornada laboral de un docente, no se especifican horas asignadas a reuniones para la mejora de la dinámica educativa inclusiva del centro o formación (Orden de 16 de agosto de 2000).

Falta coordinación, no por falta de trabajo del equipo de orientación, sino por la manera en la que está organizado el sistema (EPHPUAR21).

Y eso viene como consecuencia de que damos 20 horas lectivas cuando antes se daban 18 (...). Que parece que son una tontería, pero que no solo es culpa de la organización del centro, sino del sistema (...). Pues esas dos podrían ser de presencia en el centro, de coordinación con el profesorado para mejorar, para formarse, para hacer políticas (EPHPUAR21).

Desde fuera se tendrían que buscar ... que el profesorado tuviera momentos de coordinación (...) y que (...) fueran de calidad (...) y que tuviera resultados (EPHPUAR21).

5.3.6. Igualdad de oportunidades

Se observan discrepancias entre los profesionales entrevistados en cuanto a la igualdad de oportunidades. La profesora de servicios a la comunidad y el profesor de geografía e historia consideran la existencia de una desigualdad de oportunidades. Achacan este hecho a las familias que se encuentra jugando un papel esencial en el proceso de aprendizaje de su hijo o hija. Esto se debe a que es el principal influyente del menor y los valores inculcados en el ambiente van a desencadenar el comportamiento del joven en el contexto educativo (Medina, 2007).

No. Nada (...) porque tenemos familias, (...), que por sus condiciones económicas, socioculturales (...) no pueden acceder o no tienen tanto interés, tanta motivación en la escuela, en lo educativo (...). En cambio, hay otras familias (...) que están muy implicadas, motivadas, alumnos que van a bilingüismo o que van a francés (...). Tenemos (...) esos dos perfiles (EPSCPUAR21).

Creo que siempre que hay éxito educativo de un alumno, detrás hay una familia, tiene que haber el apoyo de una familia. Y cada alumno tiene una familia y hay familias que no están (...), no que no estén sino que su realidad no ..., no creo tampoco que sea culpa de la familia, sino que su realidad es diferente o no le dan la importancia que debería tener la educación (EPHPUAR21).

La orientadora, en cuanto a lo ofrecido por parte del centro educativo, en tema educativo, aprecia que sí que tienen esa igualdad de oportunidades cubierta.

¿De oportunidades educativas? (EOPUAR21).

En nuestro centro sí. Socialmente (...) posiblemente no (...) simplemente la dificultad que tienen algunos de nuestros chicos y familias para acceder a determinada información (...) ya supone (...) una dificultad para ellos. Pero (...), dentro del centro, lo que se intenta facilitar es el acceso a la información de todas las familias del centro (...). Los que no pueden seguir la página web o utilizar medios digitales (...) utilizamos otros canales de comunicación para que la información la reciban (...). Supongo que en el fondo diferencias sí que habrá de igualdad de oportunidades (EOPUAR21).

Educativamente, quiero decir (...), lo que se trabaja (...) es siempre desde la perspectiva de la diversidad (...) que cada uno reciba lo necesita (...) es un poco el planteamiento del centro (EOPUAR21).

5.3.7. Sentimiento de apoyo en el Departamento de Orientación por parte de las familias

El Departamento de Orientación aprecia escasa participación familiar en la vida del centro, lo que dificulta intervenciones o acciones inclusivas para el alumnado, debido a que el apoyo de las familias es esencial para encaminar las dinámicas hacia las necesidades de los estudiantes. La interacción centro-familia supone un nuevo enfoque educacional que pretende incluir a los padres y las madres en el día a día del centro permitiendo un óptimo desarrollo del menor. En este centro, esa dinámica queda lejana (Medina, 2007; Orden ECD/1004/2018). Uno de los ejemplos se observa en la familia de uno de los estudiantes del centro que no aceptan las dificultades que su hijo tiene y, por consiguiente, no participan en las posibilidades que desde el Departamento de Orientación se les ofrece. No obstante, la orientadora, con su perseverancia y, a través de entrevistas con las familias, consigue llegar a un entendimiento y proceder a realizar una evaluación psicopedagógica al alumno. A pesar de aceptar esta propuesta, siguen negando las dificultades de su hijo (DCRPPUAR21, Día 10; DCOBPUAR21, Día 27).

Hay poca participación de las familias, también por la pandemia porque tampoco pueden venir (...). Antes al menos sí que venían a reuniones y (...) acogida cuando venían los de primero a principio de curso, (...) a presentación (...). Pero quizás, lo más (...) destacado (...) es que las familias en este centro no están muy presentes (EOPUAR21).

Yo creo que como en todos, no es solo en este centro, las familias no participan (...). Y yo creo que colaborar, colaborarán (...) la sensación que me da es que colabora el AMPA y en momentos puntuales (...), se implicarán en algún momento (...) Siempre hay en todo centro 4 o 5 padres que se implican, pero no creo que sea un apoyo (EPHPUAR21).

Los profesionales consideran como pieza clave la participación familiar (Medina, 2017). Aunque son conscientes de las situaciones personales que pueden estar viviendo algunas de ellas, lo que dificulta ese apoyo por su parte en el centro educativo.

Bueno es que es lo más importante. Porque si no hay una familia detrás que le dé, que te diga “lo que estás haciendo es importante”, pero cuando no se da el caso, que la familia no apoya, no es siempre culpa de la familia (...). Muchas veces las familias hacen el esfuerzo (...), pero en otras cosas no pueden estar apoyando (EPHPUAR21).

De este modo, se establece una visión global y sintetizada del estudio de caso en relación con los objetivos del estudio.

El primer aspecto destacable que se encuentra en el centro es la estructura que la orientadora desarrolla en el proceso orientador que aplica en el centro. Primeramente, la creación y el diseño de planes y programas generales para la inclusión de todo el

alumnado (Orden ECD/1004/2018). Seguidamente, si los mencionados planes no abordan alguna problemática específica de un estudiante, la orientadora aplica una intervención individualizada (Espinar, 1993); con la cooperación de sus compañeras del departamento y de los docentes, incluyéndola en la dinámica del aula (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010). Esta estrategia permite a la orientadora abarcar de forma general e inclusiva al estudiantado, invirtiendo en intervenciones específicas un menor tiempo, facilitando sus tareas y la construcción de una educación enriquecedora. Este hecho se debe a que la creación y el diseño de planes se desarrollan en base al curso escolar anterior y a las necesidades del alumnado (PGA).

En este instituto se aprecia un alto grado de coordinación por parte del Departamento de Orientación con los recursos de la zona (Ainscow et al., 2013). No obstante, la efectividad de este contacto se ve disminuida debido a que gran parte de los docentes desconocen la existencia de estos recursos externos. La actuación de la orientadora como dinamizadora de la información para que el profesorado tuviera conocimiento de los recursos facilitaría el acceso de estos al conocimiento del contexto (De la Oliva et al., 2005; Molina, 2004). En esta línea, la carga de trabajo por parte de la orientadora, se vería disminuida, pudiendo abarcar otras tareas.

En cuanto a la coordinación interna del centro, el Departamento siente la colaboración y trabajo en equipo del resto de docentes a través de las reuniones semanales (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010). Pero, a través de la observación participante y las entrevistas, se aprecia un bajo aprovechamiento de las mencionadas reuniones. En esta línea, se suma la dificultad de organizar momentos de encuentro productivos, lo que dificulta estructurar una organización que permita crear entre todos dinámicas inclusivas enriquecedoras. De este modo, se aprecia que el grado de colaboración no es suficiente para encaminar al centro hacia una inclusión plena de sus estudiantes. La orientadora aprecia como posible solución la priorización de metodologías y aspectos organizativos didácticos alternativos a los tradicionales para encaminar la dinámica del centro. Unido a la formación continua del profesorado, permitiendo el conocimiento de estrategias y la posibilidad de implementar dinámicas de inclusión en el aula (EOPUAR21; EPHPUAR21).

Otra característica importante de los resultados es que el valor de la colaboración del profesorado con el Departamento de Orientación puede deberse a la positiva figura que tienen de la orientadora, posiblemente por ir más allá del asesoramiento y establecer un apoyo y puesta en común (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Martínez et al., 2010). Este hecho se aprecia en las actuaciones de la orientadora, que otorga herramientas y recursos al profesorado brindándoles su apoyo en la puesta en práctica de procesos de educación inclusivos y muestra su disponibilidad continua (Hernández y Mederos, 2018; Sancho-Gil, 2018). Pero, a pesar de esta visión, la alta carga de trabajo que la orientadora soporta dificulta que abarque todos los ámbitos de forma óptima (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). A este hecho se le suma el surgimiento de problemáticas o conflictos

repentinos que obligan a la orientadora a focalizarse en ello, dejando en un segundo plano lo que estaba realizando, si la gravedad de la situación es mayor.

Otro aspecto destacable se relaciona con las barreras legislativas encontradas en el pensamiento de los profesionales ya que se observa una aceptación a nivel teórico (Engelbrecht, 2013), pero en la puesta en práctica coinciden en la falta de recursos humanos y materiales. Lo que dificulta dar una respuesta educativa inclusiva adecuada al estudiantado. En esta línea, ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada aprendiz sería primordial (Marchesi, 2000). En términos de orientación educativa, se recalca la falta de estructuración y organización.

El último resultado importante a tener en cuenta se relaciona con la participación familiar. La orientadora encuentra, en términos sociofamiliares, una escasa implicación en la vida del centro dificultando en gran medida sus intervenciones y acción orientadora hacia el estudiantado (Torres, 2001). La promoción y colaboración por parte de la orientadora del centro en el desarrollo de actuaciones de información y orientación, dirigidas a las familias, podría proporcionar a estas estrategias, técnicas y habilidades que guiarán su apoyo hacia los menores en el ámbito educativo (Orden ECD/1004/2018). En este sentido, se facilitaría la atención al alumnado y la posible participación de las familias en la vida del centro.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tiene la finalidad de otorgar una visión acerca de qué papel juega el profesional de la orientación en una escuela socialmente considerada con la etiqueta de “estigma”, pero que desarrolla prácticas encaminadas a la inclusión. En este sentido, el propósito es mostrar como un centro que acoge un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad no tiene por qué ser definido como espacio estigmatizado ya que puede guiar su dinámica hacia prácticas educativas inclusivas. Lo que aseguraría la igualdad de oportunidades, la calidad educativa, la eficacia y la justicia social (Hernández y Mederos, 2018; Santana, 2010).

Se ha pretendido recalcar qué tipo de prácticas puede desarrollar este profesional, desde la fundamentación de un estudio de caso con perspectiva etnográfica, que proporciona un conocimiento contextualizado en un instituto de educación secundaria, unido a una fundamentación teórica (Vigo y Dieste, 2017).

La investigación muestra un espacio caracterizado por un alto porcentaje de alumnado en condiciones de desventaja sociocultural, pero que guía su dinámica hacia la inclusión. De este modo, se construye un proceso orientador que pone el foco en las necesidades del estudiante y permite hacer partícipe a toda la comunidad educativa.

Es conveniente recalcar que el análisis de este ejemplo podía orientar el trabajo hacia distintas perspectivas y, finalmente, ha desembocado en un centro que pretende incluir educativa y socialmente a sus estudiantes mediante el desarrollo de prácticas inclusivas, a pesar de ser conscientes de que el camino que les queda por recorrer para lograr una plena inclusión es extenso. Se aprecia como toda la comunidad educativa es la que debe remar hacia la misma dirección y, por consiguiente, por sí solo el profesional de la orientación acabaría en la deriva. Así, surge el pensamiento desarrollado a lo largo de todo el trabajo: la importancia de lograr una colaboración y cooperación entre todos los profesionales que forman parte de la cultura del centro.

El estudio de caso presentado saca a la luz distintas implicaciones y el desafío que la orientación tiene en la actualidad, más específicamente en espacios educativos que se encuentran en una zona con población en situación de desventaja. Una de las implicaciones se relaciona con la actitud que el profesional de la orientación toma ante su trabajo. La orientadora del centro nos otorga una visión de reconocimiento de sus propias aptitudes que le encaminan hacia el desarrollo del proceso orientador de una manera enriquecedora. A pesar de no poder abarcar todos los aspectos óptimamente debido a la alta carga de trabajo que tiene (Vidal y Fernández, 2009). En este sentido, organizar y estructurar el sistema educativo para que un centro precise de más profesionales de la orientación podría suponer una comprensión del proceso orientador más sobresaliente. De otra parte, la implicación de conseguir una cultura de centro que encamine a todos los profesionales hacia los mismos valores educativos y a la construcción conjunta de la educación, supondría el logro de un alto grado de colaboración, coordinación y trabajo en equipo. Lo que facilitaría tanto la labor orientadora como docente. A este hecho, se le sumaría la formación continua de los profesionales de la educación y la importancia de valorar la colaboración y cooperación en el día a día del centro educativo. Por último, la legislación educativa es la que guía el sistema y las decisiones políticas influyen en el desarrollo de las dinámicas de cada centro. Así, establecer una base legislativa inclusiva basada en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2016) podría ser el primer paso para “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7).

Los retos que se derivan de este estudio marcan la necesidad de abordar un análisis más profundo de las prácticas de orientación en escuelas de especial complejidad a partir de la realidad social, legislativa, institucional y pedagógica de los centros educativos de educación secundaria.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. EOS.
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Siera, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21), pp.23-35.
- Beach, D., y Sernhede, O. (2012). Learning processes and social mobilization in a Swedish metropolitan hip-hop collective. *Urban Education*, 47(5), 939-958.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J., Escudero, J. M., García Gómez, R. y González, M^a. T. Programa de Formación en Asesoría Pedagógica. Módulo 1: El centro como contexto de innovación. *Servicio de Formación del Profesorado*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/18609/el%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%F3n.pdf?sequence=1>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I. y Susinos Rada, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), pp.7-20.
- Consejo Escolar de Aragón (2019). *Informe 2020 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón*. <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe.+Curso+2018-2019+%287%29.pdf/51a5773e-8218-ef64-4d4d-80ca41606818?t=1605094601761>
- Corrochano Cabo, L. (2015). Estigma social y educación. *Integra Salud Talavera*. <https://integralsaludtalavera.com/como-afectan-los-estigmas-nuestra-salud-primera-parte/>
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450-36465.

- De la Oliva, M., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo: Infancia y aprendizaje*, 28(2), 115-139.
- De los Ríos, L (1993). *La entrevista: proceso y aplicaciones*.
- Domingo Segovia, J., Fernández Gálvez, J. D. y Barrero Fernández, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), p. 27-39.
- Engelbrecht, P (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141.
- Essomba, M.A. (2012) Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Fernández-Blázquez, M. L. D. L. M. y Echeita Sarrionandia, 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 del profesorado*, 22, p.161-183.
- González-Falcón, I., Coronel Llamas, J. M. y Correa García, R. I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28(2), p.426-433.
- Grupo L.A.C.E. (2013). Los estudios de caso. *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33367/7/reunid_Los%20estudios%20de%20caso_2012.pdf
- Hernández, F. (2011). *Cap a una escola secundaria inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. *Esbrina*, 5. <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- Hernández Rivero V.M. y Mederos Santana, Y. (2018). El papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57.
- Instituto Aragonés de Estadística (28 de junio de 2021). *Educación, investigación y desarrollo*. <https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-economia-planificacion-y-empleo/direccion-general-de-economia/instituto-aragones-de-estadistica-iaest->
- Instituto Aragonés de Servicios Sociales [IASS] (2018). *Estrategia integral para la población gitana en Aragón 2018-2020*.

https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Estrategia_Pobl_Gitana_IASS-2019.06.12.11.12.47.pdf/6a53afe6-5daa-a06b-ed56-c393b22b8863

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 9/1995/, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651-33665.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.
- Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la Educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- Martín, E. y Mauri, T. (2013). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva en Martín, E. y Mauri, T. (Eds.), *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva* (p.29-51). GRAÓ.
- Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 253-265.
- Martínez Garrida, C. A., Krichesky, G. J. y García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.htm>
- Medina Pinto, M.I. (2007). *La importancia de la orientación educativa en el nivel medio superior* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México. <http://200.23.113.51/pdf/25468.pdf>
- Molina Contreras, D.L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Observatorio Municipal de Estadística (2019). *Cifras de Zaragoza. Datos demográficos del padrón municipal de habitantes*. <http://www.zaragoza.es/contenidos/estadistica/Cifras-ZGZ-2019.pdf>

- Orden de 16 de agosto de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Docentes Públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación y Ciencia de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, 101, de 23 de agosto de 2000, 5183-5213.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. *Boletín Oficial de Aragón*, 80, de 6 de julio de 2001, 5196-5201.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.
- Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19637-19660.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19661-19718.
- Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza. *Boletín Oficial de Aragón*, 83, de 29 de abril de 2020, 10202-10283.
- Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos P. y Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE.
- Planas Domingo, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 101-107.
- Repetto Talavera, E., Rus Anega, V. y Puig Balaguer, J. (1995). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52.

- Sancho Gil, M. J. y Correa Gorospe, J. M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, 17-21. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf#page=15>
- Sancho-Gil, M. J. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Porto Alegre*, 41(1), 12-20.
- Santana Vega, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 261-270.
- Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sernhede, O. (2007). *AlieNation is My Nation: Om Hip-hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm, Sweden: Ordfront.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1>
- UNESCO (2008). *Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (ED/BIE/CONFINTED 48/4)*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 (ED-2016/WS/28)*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Vidal Ledo, M. y Fernández Oliva, B. (2009). Orientación vocacional. *Educación Médica Superior*, 23(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21412009000200011
- Vigo Arrazola, B. y Dieste Gracia, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula abierta*, 46(0), 25-32.

Villarroya Planas, A. y Escardíbul Ferrá, J. O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado: revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).

ANEXOS

ANEXO I. Acrónimos de las entrevistas, la observación participante y la documentación del centro

Tabla 4.

Acrónimos de la entrevista

Primera parte del acrónimo: entrevista

Entrevista E

Segunda parte del acrónimo: perfil de la persona entrevistada

Orientadora del centro educativo O

Profesora de servicios a la comunidad PSC

Profesor de historia y geografía PH

Tercera parte del acrónimo: titularidad del centro

Titularidad pública PU

Cuarta parte del acrónimo: comunidad autónoma

Aragón AR

Quinta parte del acrónimo:

Curso escolar 2020-2021 21

Tabla 5.

Acrónimos de la observación participante (diario de campo)

Primera parte del acrónimo: diario de campo

Diario de campo DC

Segunda parte del acrónimo: actividad observada

Presentación del centro y profesorado PC

Atención a las familias AF

Entrevista alumnado EA

Reuniones profesorado RP

Reuniones alumnado RA

Clase de Psicología de 2º de BTO CP2

Desarrollo de documentación DD

Otras observaciones OB

Tercera parte del acrónimo: titularidad del centro

Titularidad pública PU

Cuarta parte del acrónimo: comunidad autónoma

Aragón AR

Quinta parte del acrónimo:

Curso escolar 2020-2021 21

Tabla 6.

Acrónimos de los documentos del centro

Primera parte del acrónimo: documento o web/blog

Proyecto Educativo de Centro PEC

Programación General Anual PGA

Programación del Departamento de Orientación	PDO
Segunda parte del acrónimo: titularidad del centro	
Titularidad pública	PU
Tercera parte del acrónimo: comunidad autónoma	
Aragón	AR
Cuarta parte del acrónimo:	
Curso escolar 2020-2021	21

ANEXO II. Entrevistas

ENTREVISTA ORIENTADORA (EOPUAR21)

ENTREVISTADORA: Bueno, antes de empezar la entrevista, decir que se realiza en relación a un trabajo fin de máster de la Universidad de Zaragoza, que aborda el papel del profesional de la orientación en escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Las entrevistas son totalmente anónimas. Entonces, ¿te importa que te grabe?

ENTREVISTADA: No, no me importa.

ENTREVISTADORA: Vale, entonces, la primera pregunta es ¿cuál es el perfil del alumnado? El perfil educativo, económico, social, cultural, ...

ENTREVISTADA: Vale, el perfil del alumnado. Pues el alumnado en este centro tiene un perfil muy diverso y bueno, a nivel socioeconómico y de procedencia, pues eh ... medio bajo, hay muchísima diversidad también en el barrio, el [Nombre del barrio] es un barrio donde nos encontramos nosotros ... Pues con muchas zonas más, socialmente deprimidas, por así decirlo. Y otras zonas pues un nivel socioeconómico familiar más alto. Entonces, tenemos mucha mezcla, de la procedencia a nivel socioeconómico es muy diversa y, luego culturalmente pues también tenemos chicos de diferentes etnias o diferentes culturas. Colaboramos mucho con un programa de integración de inmigrantes, de acogida. Entonces, pues hay chavales que vienen de Sudamérica, hay chavales también de procedencia árabe y, luego también tenemos de países del este, tenemos bastante. O sea que, pues bueno, el perfil del alumnado es muy diverso. Pues eso, todos hablan español normalmente, con algún casi así de incorporación tardía, así muy especial que no lo habla, pero vamos. Y, niveles de competencia curricular, en general, hay muy poquitos casos con adaptaciones curriculares por un grave desfase, pero bueno, son grupos más específicos. Como el que tenemos pues de atención compensatoria de aula refuerzo, ¿Vale? Que eso sí que agrupa a todo el alumnado que tiene un grave desfase curricular. Pero eso luego si quieres te hablo.

ENTREVISTADORA: Sí, más adelante te lo pregunto. Vale, y ¿crees que todo el alumnado que conforma el centro tiene la misma igualdad de oportunidades?

ENTREVISTADA: ¿De oportunidades educativas?

ENTREVISTADORA: Sí.

ENTREVISTADA: A ver, en nuestro centro sí. Socialmente pues posiblemente no, claro porque, en principio, simplemente la dificultad que tienen algunos de nuestros chicos y familias para acceder a determinada información ... pues ya supone, de alguna manera, pues una dificultad para ellos. Pero bueno, aquí dentro del centro, lo que se intenta facilitar es el acceso a la información de todas las familias del centro. Pues los que no pueden seguir la página web o utilizar medios digitales, pues utilizamos otros canales de comunicación para que la información la reciban. O sea que bueno sí, supongo que en el fondo diferencias sí que habrá de igualdad de oportunidades.

ENTREVISTADORA: Más en el tema social, ¿no? Porque aquí sí que trabajáis prácticas inclusivas.

ENTREVISTADA: Educativamente, quiero decir, aquí lo que se trabaja pues es siempre desde la perspectiva de la diversidad, es decir, que cada uno reciba lo necesita, que es un poco el planteamiento del centro.

ENTREVISTADORA: Vale y ¿qué valoración haces de las políticas educativas inclusivas? Si las conoces, ¿destacarías algo de ellas?

ENTREVISTADA: Bueno, pues bien, la valoración es buena, la teoría es muy bonita, el diseño universal del aprendizaje también, perfectas. Pero faltan recursos, sobre todo, recursos humanos. Y también materiales, muchas veces no tenemos medios, no tenemos pues eso, la posibilidad de, a lo mejor, utilizar un aula de informática. O, pues porque es muy difícil compartirla con todos los alumnos o tener una buena biblioteca, o tener espacios de lectura, fuera de la biblioteca incluso. Rincones en el centro donde se pueda trabajar de otra manera, con otras metodologías, fuera del aula. Pues eso, claro, los críos, claro se quejan de hasta que les resulta incómodo estar en el mobiliario que tenemos, durante todo el día. En fin, trabajando ... quiero decir, a veces, estas prácticas inclusivas están muy bien, pero se requieren otros recursos, ¿no? Humanos y materiales para poder llevarlas a la práctica.

ENTREVISTADORA: Claro. O sea que consideras que sí que a nivel teórico, sí que es todo muy bonito, pero luego a nivel práctico hay muchas limitaciones, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, sí, hay mucha. Y, luego, tanto recursos humanos como materiales, como luego incluso la formación del profesorado. Es decir, a ver, porque haya una ley que regule la respuesta educativa inclusiva y diga que hay que aplicar el DUA [Diseño Universal de Aprendizaje] en educación, pues eso no va a suceder de hoy para mañana. Entonces, se requiere esa inversión en recursos y también en formación. Y se requiere un tiempo de transición que es que claro, es una cosa que no puede suceder automáticamente, sin medios.

ENTREVISTADORA: Vale, y luego, las políticas en materia de orientación educativa, ¿cómo las ves?

ENTREVISTADA: Las políticas en materia de orientación educativa. Pues bueno, yo creo que lo mismo, es un poco, se quedan a nivel legislativo. Ahí sí que es cierto que se nos proporcionan directrices de orientaciones, pero luego, pues es muy interesante a lo mejor, que se fomente el trabajo en red, ... que sí que ya estamos en red, ¿no? Que nos llamamos Red Integrada de Orientación Educativa, pero en realidad no trabajos en red. Entonces, al final, todo este tipo de actuaciones pues dependen mucho de tu voluntariedad, de tu tiempo, ... Pero no están estructuradas organizativamente. Entonces, es difícil, a lo mejor, por el volumen de trabajo que generas diariamente, poder llevarlas a la práctica si no hay una estructura que lo facilite, ¿no? Entonces, sí que creo que igual en nuestra comunidad hay como muchas directrices, a nivel de orientación educativa y eso está bien, que igual en otras comunidades no existen. Pero, bueno claro, que hay que ir siempre, pues un poquito más allá. Es positivo, pero hay que seguir avanzando.

ENTREVISTADORA: Vale. Y, ¿en qué grado ves importante el papel que tú como orientadora desarrollas en el centro?

ENTREVISTADA: ¿En qué grado ves importante ...? Bueno, pues importante ... yo creo que eso, como orientadora, como departamento de orientación, la labor que tenemos aquí es de integrar un poco y poner en contacto recursos, personas, ... Facilitar, sobre todo, pues como nuevas perspectivas, trabajar mucho en propuestas innovadoras. Entonces, bueno, hay que favorecer un poco esa ... ese dinamismo en el centro, en cuanto a metodologías educativas y, sobre todo, dar una visión diferente del alumnado en el aula. Es como aportar, como luz yo diría, un poquito.

ENTREVISTADORA: Vale, y ¿qué rol piensas que tiene la orientadora ante las políticas educativas inclusivas? Tú, sabiendo las políticas educativas inclusivas que hay, ¿qué papel tienes como orientadora en el centro para desarrollarlas?

ENTREVISTADA: Pues el papel en las políticas educativas inclusivas es un poco, no sé yo pienso que es un papel de coordinación, más que de ... de pensar que todo depende del orientador, creo que el orientador tiene que facilitar esa forma de trabajar en equipo de todo el centro. Que la labor orientadora, pues forme parte de la labor docente que, al final, todos somos orientadores también, los profesores, los tutores. Entonces, claro, nosotros sí que tenemos funciones muy determinadas que cumplimos y llevamos a práctica. Pero, más relacionadas a lo mejor con documentos que solo puedes firmar tú, pues una evaluación psicopedagógica o, a lo mejor, pues eso, una propuesta de intervención concreta. Pero, ya te digo, que eso es también fruto un poco del trabajo en equipo, de recoger esa información entre todos, de que todo el mundo esté implicado en las situaciones que generen esas necesidades de intervención. Entonces, así lo veo yo, pero bueno, mucha burocracia sí que tenemos que hacer, mucho papeleo ... Y, al final, pierdes el tiempo en burocracia.

ENTREVISTADORA: Sí. O sea que quieras o no, estás más centrada, inconscientemente, en el tema de papeleo.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Y el tema del asesoramiento y la colaboración con los docentes, aquí cómo lo ves? ¿Consideras que sí que hay un trabajo en equipo, conjunto ...?

ENTREVISTADA: Sí, yo creo que a ver. Sí que lo hay yo creo que, a ver lo que pasa que también es difícil en la dinámica de funcionamiento de un Instituto es difícil encontrar los momentos de encuentro. Entonces, yo creo que es más una cuestión organizativa que, desde el centro se pudiese, de alguna forma, liberar determinados momentos en los que coincidamos con el resto del equipo docente. Porque claro, normalmente, cuando quieres juntarte o colaborar o reunirte con el equipo docente, tienes que utilizar ... pues un recreo tienes muy poco tiempo, todos los tiempos son muy cortos aquí en educación secundaria. Es todo como muy rápido y ese quizás es el mayor problema de coordinación con los tutores. Los departamentos didácticos sí que tienen sus horas de reunión, pero luego tampoco encajan en ese horario, con el tuyo, ¿no? Entonces, pues bueno, es un trabajo que hay, que pienso que es muy importante y que hay que trabajar mucho más en esa coordinación y trabajo en equipo que, a lo mejor, en cuestiones como la evaluación psicopedagógica, por ejemplo. Pero ya, el hándicap ahí sería encontrar esos momentos de coordinación, esas horas en las que coincides con la gente.

ENTREVISTADORA: Claro, sería más trabajar en ese ámbito, sentaros a hablar bien y colaborar.

ENTREVISTADA: Sí, encontrar estructuras un poco de encuentro que encajen dentro de nuestros horarios y de nuestras propuestas de clases semanales porque es complicado, a veces, simplemente coincidir, poder hablar un rato tranquilos, es difícil ... Así que, bueno, yo en primaria creo que, a lo mejor, hay más tiempo o, hay más momentos. Yo qué sé, reuniones interciclos ... Hay otros momentos de encuentro quizás o, las horas complementarias pues ... todo el mundo las tiene a la vez. Entonces, aquí pues no. Muy difícil [se ríe]. Pero bueno, la colaboración normalmente cuando hablas con la gente, la colaboración siempre, la voluntad de colaboración está.

ENTREVISTADORA: Sí, o sea eso sí que lo ves, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, sí. Pero bueno, todos tenemos claro, si no conoces un tema y realmente luego entras a clase como docente y te enfrentas a una situación que no sabes cómo gestionar ... Pues te viene genial poder hablar con alguien que, quizás, tenga alguna idea, algún recurso, compartir recursos. “Pues vamos a hacer esto”, “pues vamos a hacer lo otro”, pero eso todo el mundo lo agradece un montón, lo que pasa es que no encuentras esos momentos de encuentro, de alguna forma, es lo más difícil.

ENTREVISTADORA: claro. vale y, ¿qué papel desempeñas en la organización del centro y del aula para incluir a todo el alumnado, especialmente al más vulnerable? O sea, de

qué manera ayudas en los recursos, actividades, tareas, ... O asesoras en materiales, quizás o en metodologías.

ENTREVISTADA: Sí bueno pues, esto cómo organizamos ..., todos los años se desarrolla el Plan de Actuación del Departamento y, dentro de ahí, pues están, quiero decir, las funciones que como orientadores tenemos. Pues trabajamos en función de esa programación que nos hacemos. Y hay que, de alguna manera, dar respuesta tanto al plan de orientación académica y profesional, como al plan de acción tutorial, como a lo que es atención a la diversidad. Entonces, bueno en base a estas tres dijésemos grandes líneas, pues nosotros planteamos el trabajo según las necesidades que detectamos, que ya recogemos en la memoria del curso anterior. Y, bueno, funcionamos un poco con esa programación y esa pauta y, sobre esa estructura, vamos introduciendo todo lo que va surgiendo. Las cosas que salen en el día a día, pues nuevas incorporaciones de alumnado, situaciones que se dan que requieren intervención urgente, ... Entonces, bueno, pues eso ya lo vas como colocando, pero en principio, quiero decir, dentro del centro, pues la verdad que nosotros estamos trabajando mucho también con el alumnado vulnerable, por ejemplo, en tener un buen plan de atención a la diversidad. Pues que no lo tenemos actualizado a la normativa actual y, luego, tenemos pues lo que hablamos, un centro muy diverso. Entonces, sí que hay que trabajar muchísimo con alumnado vulnerable y con todo el alumnado, es “qué opciones tenemos” o “qué alternativas metodológicas y organizativas para ofrecer la mejor respuesta que necesitan y que merecen”. Así que ahí vamos, sobre todo, en el plan de atención a la diversidad. En lo demás estamos un poco haciendo hincapié para luego poder trasladar eso a todo el profesorado, a través de seminarios de formación. O bueno, es importante luego trasladarlo y hacer un poquito más allá, un poco de formación y explicar las diferentes alternativas que se pueden plantear de intervención en el aula.

ENTREVISTADORA: Vale, y luego, ¿llevas a cabo un asesoramiento en el proceso de planificación para la mejora de actuaciones de intervención educativa y adaptación del currículum? Que es un poco bueno, lo que me has contado ahora, que a través de los planes, de manera general ... ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, ahí generas el marco. Y luego, en principio, ya cuando hay necesidades específicas con un alumno en concreto, pues que ese marco general, de las medidas que planteamos o las actuaciones del plan de atención a la diversidad, lo que está programado ... Cuando hay cosas que se salen de ahí, que generan necesidades nuevas, pues esto ya lo vamos hablando normalmente o con los tutores, o con los profesores. Pero, o si es con los tutores, pues como nos vemos semanalmente, pues lo hablamos con ellos en las reuniones semanales que hablamos de todos los alumnos. Y luego, los tutores también recogen la información de los profesores, ¿no? de los docentes que les comunican, que les dicen, “oye este chico no va bien, este otro tal”, “¿cómo le hago las adaptaciones?”. Entonces, o bien a través del tutor o bien directamente pues vienen los profesores y te preguntan, “oye este chico va así o así” o “¿te parece que hagamos esto?”. Un poco informal, lo que te digo. Ese caso es el más informal, si hay algo ya pues como

muy urgente, convocamos una reunión de equipo docente y hablamos de ese alumno en concreto, con todos los profesores juntos para saber cómo proceder.

ENTREVISTADORA: Sí porque además, sí que tenéis el espacio, lo que dices que semanalmente os reunís con los tutores de cada curso, ¿no?

ENTREVISTADA: El seguimiento del POAT, del Plan de Orientación y Acción Tutorial, se hace semanalmente. Entonces, tratamos tanto las actividades un poco diseñadas y planificadas en la tutoría, como el seguimiento de todos los alumnos. Entonces, hablamos de lo que necesitan, de lo que no, pues de cualquier aspecto que ha surgido a lo largo de la semana. Y estamos muy al día de poder introducir novedades o formas distintas de hacer las cosas.

ENTREVISTADORA: Vale. Y bueno, la colaboración con los compañeros y compañeras es buena, ¿no? Por lo que me dices.

ENTREVISTADA: No, la verdad es que yo creo que sí, aquí en el centro el ambiente de trabajo es bueno y la gente pues está encantada de hacer y colaborar. Pero claro, hay que encontrar eso, la estructura que lo permita, eso es lo más difícil porque no tenemos muchas horas. El tiempo aquí en el instituto es corto, entonces cada uno pues tiene sus horas ya muy pautadas y siempre hay como muchísimas cosas que hacer. Es difícil encontrar hueco y si tú tienes un hueco es difícil que coincidas con otro que tenga el mismo hueco a la misma hora. Entonces bueno, la colaboración es buena.

ENTREVISTADORA: Vale. Y ¿el tipo de clima aprecias en el centro? En cuanto, todo, alumnos, docentes, familias.

ENTREVISTADA: Pues bueno, en secundaria las familias sí que es cierto que se pierden un poco. Entonces, aquí hay poca participación de las familias, también por la pandemia porque tampoco pueden venir. Entonces, les tenemos que ver pues eso ..., Antes al menos sí que venían a reuniones y pues, acogida cuando venían los de primero a principio de curso y eso, a presentación. Entonces, yo quizá el clima, yo veo que hay un buen clima de convivencia, los críos es que la verdad son lo mejor del centro, son críos muy majos, no hay mucha conflictividad, hay la normal que hay en la adolescencia. Pero quizás, lo más así destacado pues es que las familias en este centro no están muy presentes, eso sí que es cierto. Normal que en secundaria se distancien un poco porque los críos también pues son más autónomos y se basan más ellos en sus relaciones entre iguales. Pero sí que creo que ahí igual deberíamos hacer un poquito más de esfuerzo.

ENTREVISTADORA: Sí porque además sí que tenía otra pregunta de qué ... ¿en qué grado crees tú que es importante tener en cuenta a las familias? Y bueno, el tipo de recursos que ofrecéis o, lo que me dices tú, que si tendríais que trabajar un poco más en esa línea, ¿qué podríais hacer para mejorar?

ENTREVISTADA: Pues hombre, siempre que se pueda es que hay que intentar traer a las familias al centro. Pues si se hace una exposición, si se celebra Halloween, cualquier tipo

de actividad que a lo mejor en primaria los padres están más acostumbrados a participar. Pues llegan a secundaria y, de repente, es como que desaparecen del mapa y tampoco eso es una forma de implicarse, ¿no? conjuntamente en la educación de sus hijos. Pero claro, hay que diseñar también actividades que faciliten un poco el acceso de las familias al centro, aparte de las reuniones que se hacen informativas, las tutorías individuales. Pero también que pueda participar pues eso, en alguna actividad de aula, o que puedan participar eso, en la celebración de un día que se hagan en centro. Es facilitar esto y crear espacios para compartir con ellos inquietudes, incluso no sé, los cafés tertulia, leemos juntos, cualquier tipo de proyecto que el centro plantee pues para toda la comunidad educativa, no solamente para los alumnos y profes, sino para todos que es que las familias también están ahí, también forman parte del centro. Entonces, yo plantearía eso, a lo mejor, actividades concretas en las que pudiesen ellos participar, incluso dentro del aula, ¿por qué? Que es algo pues que en fin, nos parece como muy descabellado en secundaria, pero bueno, lo mismo que pueden ir al cole cuando están en primaria pues por qué no. Un día concreto no puede venir un padre, una madre hablar de su profesión o de ... Entonces, facilitar este tipo de intercambios con las familias, creo que es bueno para todos y es lo que quizás a nivel de clima y de convivencia más, a lo mejor, carencia tenemos. Eso, la parte familiar.

ENTREVISTADORA: Vale. Y, luego, la colaboración con la comunidad. Por ejemplo, con el PIEE que sí que ahora mismo con el tema de la pandemia, como que sí que tenéis más coordinación. O también luego externamente, fuera del centro qué tipo de colaboración tenéis.

ENTREVISTADA: pues a ver, trabajábamos sí, con el PIEE, que lo tenemos dentro del propio centro que es el Ayuntamiento. Y luego, con todas las entidades del barrio, sobre todo, utilizamos mucho los recursos de aquí, más cercanos al entorno de los chavales. Entonces, tanto de salud mental tenemos aquí el [Nombre de una asociación], que es de salud mental infanto-juvenil y nos coordinamos mucho, más este año que es así como especialmente pues difícil de gestionar para los chicos. Entonces eso, salud mental, servicios sociales que es también muy importante para hacer seguimiento dentro de la problemática que tenemos, tenemos también menores dentro de lo que es justicia, del departamento de Aragón también hay algún caso que llevamos con ellos. Somos centro adscrito del centro de menores de Juslibol, entonces con ellos también nos coordinamos en alguna ocasión. Con la Universidad, tenemos el campus aquí cerquita. Con recursos de la zona, de asociaciones que gestionan actividades de tiempo libre para los chicos, de refuerzo, tenemos Sin Mugas, Aldeas Infantiles, que está aquí también en el barrio, Cedis. Entonces, estas asociaciones pues también tienen programas para, por la tarde, pues para dar clases a los chicos de refuerzo, hacer actividades de ocio con ellos. Y nos coordinamos mucho con ellos, incluso vienen a reuniones de tutoría a decirnos pues “estamos trabajando con fulanito, con menganito y, hacemos esto”, “¿vosotros que hacéis?” o, “por dónde vais en mates”. Incluso a este nivel que suelen venir una vez al trimestre para poder de alguna manera coordinar las actuaciones. Y, bueno pues, en general, así estos recursos y luego todos los externos de gente pues que viene, por ejemplo, a darnos una charla de

temas más concretos, para tema de prevención de trastornos de alimentación, Cruz Roja que trabaja mucho, que nos vienen a hablar pues contra la violencia de género o, pues para trabajar la desigualdad en cuanto a cuestiones ... pues no sé, relacionadas con el origen, con la etnia, con discriminación en general. O movimiento contra la intolerancia que también vienen bastante y trabajamos con ellos. Entonces, intentamos, de alguna manera, pues eso, sobre todo, estar muy en contacto con los recursos del barrio que al final los chicos sí que es cierto que se mueven mucho dentro de un entorno muy limitado que es su barrio. Entonces, todo lo que podamos trabajar y potenciar desde aquí, pues ellos lo aprovechan muchísimo más.

ENTREVISTADORA: O sea que realmente veis, lo que estoy viendo es que sí que veis muy importante colaborar con, digamos el barrio, los recursos del barrio.

ENTREVISTADA: Sí, sí, sí, totalmente porque en fin su mundo es muy limitado en muchos casos. Entonces, ellos conocen y controlan y, de alguna manera, entienden todo lo que ven y lo que viven y lo que está cerca y, lo que le ha comentado el vecino, el primo y su ... ya te digo, un poco su mundo de relaciones se limita mucho al barrio. Entonces, pues sí, intentamos aprovechar todo lo que el barrio nos ofrece, que es mucho, que es un barrio que tiene muchos recursos, así que ...

ENTREVISTADORA: Vale, genial. Y bueno, los recursos ... ya me lo has dicho y bueno, ¿qué papel desempeñáis vosotros, el Departamento de Orientación, en la interacción con estos recursos? O ... es más ya a nivel de centro, de dirección el tema de la colaboración.

ENTREVISTADA: No, quiero decir, a nivel de centro sí que si hay cuestiones pues que son ... qué sé yo, una intervención de menores que requiere autorización o cualquier cosa, pues sí que la dirección es quien gestiona eso. Pero, en principio, nosotros coordinamos todas estas actuaciones, nos ponemos directamente en contacto con ellos, hacemos el seguimiento periódico, ... Entonces, sí que nuestra labor es más de puesta en común, de coordinación, pues a lo mejor para que puedan hablar con los tutores, pues nosotros les conocemos y les facilitamos el horario del tutor o el correo electrónico para que se pongan en contacto, hacemos más esta coordinación. Y luego, en algunos casos, sí que proporcionamos directamente también nosotros información o pues eso, pautas de actuación, en algún caso, pero vamos yo creo que nuestra función es más de, pues estar en contacto y de coordinación.

ENTREVISTADORA: Claro, como de seguimiento y facilitador.

ENTREVISTADA: Sí, eso, facilitar el acceso.

ENTREVISTADORA: Vale y luego, bueno, cuál es la colaboración con las familias ya me lo has comentado. Y, luego, ¿cómo ves los programas de ... que aplicáis aquí en el centro, más de ...?

ENTREVISTADA: De diversificación.

ENTREVISTADORA: Claro, de inclusión.

ENTREVISTADA: Pues son muy necesarios porque hay chicos además, y chicas que es que ... que les ves que vienen con un informe del colegio de qué sé yo ... de cualquier tipo de dificultad de aprendizaje que requiere una intervención, de una adaptación curricular significativa ... Y llegan aquí y entran en un programa más específico, pues de PAI, o en un grupo reducido, con una atención más especializada, con menos profesores, ... y oye los chicos van funcionando. Entonces, hay muchísimos críos que es que, de otra forma, sería muy difícil poder atenderles de una manera adecuada para ellos y, en estos programas pues funcionan fenomenal. O sea, realmente los resultados son muy buenos y el profesorado está muy especializado. Entonces, a mí me parece una opción que por supuesto tiene que estar y que hay que invertir en ese tipo de proyectos. El problema que tenemos es cómo lo viven ellos. Entonces, muchas veces hay críos que, a pesar de que tienen un perfil muy adecuado para participar en un proyecto de este tipo, pues luego no quieren, creen que es que los demás les van a llamar tontos, que es que ... “ahí solo van los que no pueden”, ... Entonces, lo identifican de alguna manera con su propio autoconcepto, ¿no? Con su capacidad y, ahí tenemos muchos problemas con los críos y con las familias. A veces los críos sí que quieren, las familias no quieren y otras veces son los dos, la mayor parte de las veces los dos. Piensan que son programas para inmigrantes y que ahí no hay ningún español, en esos programas y que se van a sentir ahí como ... en fin, fuera de su contexto habitual y que la gente “normal”, entre comillas dicen ellos, “que ahí no va la gente normal”. Entonces, hay que cambiar un poco ahí la dinámica y, sobre todo, pues ayudar a que en este tipo de programas participen y protagonicen muchas de las ... dijésemos, de las intervenciones que se pueden hacer en la vida del centro. Que abandonen pues qué sé yo ... desde programas de, pues estructuras de apoyo entre iguales, pues que participen en todo lo posible, en todos los programas, en alumnado ayudante, en qué sé yo, un día de cine, ... Entonces, los programas que hagamos en el centro tienen que estar muy visibles para que, de alguna manera, todo el alumnado identifique estos programas como algo realmente a la par, que te da igual que un alumno esté en un 1ºA que en un 1ºPAI. Que no diferencian al final entre un grupo y otro porque ellos sí que, es decir, de alguna manera, tienen ahí un techo. Entonces, hay muchos críos que no es que no quieran, rechazan de forma automática el participar en esos programas, aunque tú veas que les puede beneficiar. Que luego entre ellos a ver no hay ningún tipo de discriminación ni de rechazo es cómo se sienten ellos y cómo les ven los demás también claro. Así que, ya te digo, el esfuerzo está ahí, un poco en hacer el marketing de “no, esto no es para los que no pueden, sino que es un regalo”, algo a lo que solo pueden acceder aquellos que lo están haciendo muy bien y que se están esforzando un montón y, es una forma de facilitarles las cosas. Entonces, hay que venderles un poco ese un nuevo enfoque, que ellos no lo vean así.

ENTREVISTADORA: Claro, vale y, luego en cuanto al programa de educación compensatoria, me puedes contar también un poco qué trabajáis ... a ver si nos da tiempo o bueno igual

ENTREVISTADA: Pues sí, bueno, te cuento sí, el programa, lo que nos dé tiempo y nos vamos. El programa de educación compensatoria, esto en realidad es que es un programa ... la compensación educativa pues viene de, del año 96 y en algunos institutos se ha mantenido y en otros se ha extinguido. Entonces, en el nuestro un poco por el volumen de lo que tenemos, sobre todo, de etnia gitana pues, es un programa que ha facilitado pues que muchos alumnos no abandonaran la escolaridad de forma temprana. Sobre todo, es un programa que nos sirve para luchar contra, pues eso, el absentismo, el abandono escolar ... Y luego también, de alguna manera, permite trabajar los hábitos de estudio, de trabajo, hábitos de habilidades sociales, ... que no tienen estos chiquillos. En muchas ocasiones vienen habiendo ido muy muy muy poquito al colegio pues ... porque son absentistas o alguna otra cosa. Entonces, hay que trabajar tanto todos esos aspectos que, dijésemos que la programación del aula tiene otro sentido. Pues es un programa que nos permite poder desarrollar todos estos aspectos que no son curriculares, además de los curriculares, ese es un poco el tema. Entonces, la organización es de alguna manera más personalizada. Ellos trabajan en su grupo de aula refuerzo y en el resto de áreas participan del resto de grupos ordinarios. Entonces, tienen asignaturas pues, las que son troncales que sí que las hacen en su aula con su grupo y el resto participan en el resto de grupos ordinarios y, de esa manera, pues también, pues todo el mundo se enriquece, pero bueno son grupos que requieren mucho trabajo.

ENTREVISTADORA: Vale ¿Qué percepción tienes acerca de las medidas y programas que se contemplan en el centro para incluir a todo el alumnado?

ENTREVISTADA: Qué percepción. Bueno pues, que hacemos lo que podemos, que sí que hay propuestas interesantes, que el objetivo siempre es incluir a todo el alumnado, pero que bueno, supongo que es que son cosas que nunca son suficientes, siempre hay que seguir trabajando, siempre hay nuevas necesidades, siempre se pueden hacer más cosas. Entonces, en esa línea estamos, tanto en la convivencia como en lo que son adaptaciones o actuaciones metodológicas y organizativas. Pues para trabajar con alumnado a lo mejor, pues que tiene más dificultades de acceso a los contenidos mínimos. Entonces, ahí estamos siempre dándole vueltas, pero en principio, a ver, las actuaciones siempre son insuficientes, siempre se puede hacer más. Eso sería un poco más o menos.

ENTREVISTADORA: Vale y luego, ¿qué rendimiento educativo observas en el alumnado?

ENTREVISTADA: pues desigual, yo diría que hay alumnado con un rendimiento muy bueno y alumnado con un rendimiento muy alejado de lo esperado y alumnado intermedio. Entonces, tenemos tanta diversidad que también hay diversidad de rendimiento. Entonces, ese es un poco, por eso es importante seguir trabajando en actuaciones metodológicas, organizativas, en programas que reduzcan esa diferencia y que favorezcan pues ... que los que tienen más distancia puedan conseguir antes un mejor rendimiento, que es posible lo que pasa es que hay que trabajar de otras maneras. Y entonces hay que formar, siempre pasamos por lo mismo, nos tenemos que formar todos y formar mucho al profesorado en trabajo cooperativo, en pues eso, trabajo por estaciones,

por proyectos, en grupos. Incluso, no sé, sería ideal poder trabajar incluso con grupos interactivos que eso ya es más complicado de organizar, pero bueno, quiero decir que decir planteándolo porque es que el futuro del centro pasa por tener cada vez un alumnado más diverso, con muchas más diferencias entre ellos. Entonces, es la única manera de poder dar respuestas a sus necesidades.

ENTREVISTADORA: Vale y, la última pregunta, así en general. Tú, como orientadora del centro, ¿qué crees que estaría en tu mano digamos en tema de asesoramiento, colaboración?, ¿qué crees que estaría en tu mano para caminar hacia esas prácticas inclusivas que acojan a toda la alumnado? Porque claro igual el hecho de que tengas mucha carga de trabajo hace que tú no puedas digamos abarcar, ¿no? porque la normativa te exige unas cosas entonces igual ...

ENTREVISTADA: Ya lo que pasa que bueno esto es cuestión de prioridades. Entonces, ya te digo, un poco tal y como se ve que evoluciona al centro y que cada vez, no es una minoría el alumnado que tiene un rendimiento por debajo del esperado. Pues cada vez hay más diversidad, pero no porque no tengan capacidad para llegar a ese rendimiento, sino porque parten de puntos diferentes. Entonces, como cada vez hay muchísima más diversidad y de procedencia, en situación de cada uno de los alumnos. Pues es que yo creo que hay que priorizar.

Entonces, yo como orientadora qué puedo hacer, priorizar eso es que, quiero decir, al final hay que dejar otras cosas de lado, intentar burocratizar lo menos posible, hacerlo todo muy muy sencillo para dedicar muy poquito tiempo al papeleo y más a intervención. Entonces eso, claro quiero decir la norma está ahí, tenemos que seguir unos procedimientos, pero yo creo que sí que está en la mano del orientador que pueda hacer eso más ágil. Donde tú pones un poco la atención es donde también pones la opción y pues bueno, podemos, yo creo que podemos cubrir la parte normativa que nos exige la administración y priorizar las actuaciones que en la práctica creemos que son más necesarias. Que en este caso yo creo que nuestro centro, desde ya, es priorizar metodologías y aspectos organizativos didácticos alternativos a los tradicionales es que no podemos funcionar como siempre.

Entonces, hay que formar mucho mucho al profesorado, yo creo que ahí sí que puedo participar, pero claro, quiero decir, el tiempo no se estira [se ríe]. Entonces, pero bueno priorizas eso, es que yo estoy convencida de que hay que priorizar eso, si el equipo directivo también lo ve fenomenal, claro lo que no se puede hacer es todo y lo otro y lo otro y lo otro, quiero decir, también es cuestión de buscar, de tener el apoyo un poco de todo el equipo directivo y del equipo docente. También del claustro, que esté dispuesto a darle al tema, pero bueno, no, no, es que no queda otra, lo tenemos que hacer porque fíjate el otro día [hace referencia a una guardia en 1°C]. Es que a ver, vas a una clase y te encuentras a lo mejor una jauría de críos que claro, por la razón que sea, pues porque no tienen idea de que les estás hablando, o no tienen a lo mejor unas habilidades o, unos hábitos de trabajo ... Pues lo que no puedes hacer es dar una clase magistral, ni seguir el libro de texto y esperar que ellos lo hagan con autonomía, “venga ahora hacéis las cinco

primeras preguntas del tema 1”. Pues no se puede funcionar así. Entonces, hay que hacer algo muy muy muy dinámico con ellos y organizarles, sobre todo, yo creo que el trabajo colaborativo y también el trabajo cooperativo. O sea, las dos cosas porque trabajan mucho por grupos y por centros de interés que es lo más importante, pero bueno poco a poco. Así que eso es un poco.

ENTREVISTADORA: O sea, tú sí que consideras que el orientador digamos, de alguna manera, es el que puede dinamizar eso, pero sin el apoyo, por ejemplo, del equipo directivo, en este caso ...

ENTREVISTADA: No porque claro, eso se puede hacer y se puede organizar y pues dedicar tiempo y esfuerzo a, pues eso, a asesorar, a formar, a participar, ... que esté muy presente eso en la vida del centro. Pero claro, tiene que ir en detrimento de otras cosas. Entonces bueno, sí que es importante el apoyo en todo, el orientador depende del equipo directivo. Si el equipo directivo marca unas directrices que no son las mismas que el orientador cree que tienen que ser, ya un problema tenemos. Tienen que ir a la par. Entonces, yo ya te digo si hay apoyo y facilidades, yo qué sé, las directrices que tiene el equipo directivo facilitan eso genial, si no pues nada, plegamos.

ENTREVISTADORA: Vale pues ya estaría, muchas gracias.

ENTREVISTADA: Muy bien.

ENTREVISTA PROFESORA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD (OPSCPUAR21)

ENTREVISTADORA: Bueno, antes de empezar la entrevista, decir que se realiza en relación a un trabajo fin de máster de la Universidad de Zaragoza, que aborda el papel del profesional de la orientación en escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Las entrevistas son totalmente anónimas. Entonces, ¿te importa que te grabe?

ENTREVISTADA: No.

ENTREVISTADORA: Vale, entonces, lo primero. ¿Cuál es el perfil del alumnado y las familias? En cuanto al perfil educativo, económico, social, ...

ENTREVISTADA: A ver, pues este barrio está situado en una zona de mucha vivienda social protegida. Entonces, el alumnado que nos viene, pues procede un poco de este perfil. Pues familias usuarias de servicios sociales, de etnia gitana, inmigrantes, ... También tenemos alumnado procedente de familias normalizadas, por así decirlo, pero bueno, tenemos un gran número de alumnos de estas características.

ENTREVISTADORA: Vale. Familias entonces también ...

ENTREVISTADA: Sí, familias también, pues igual, sin trabajo, con trabajos precarios, usuarias de servicios sociales. Pues muchos de etnia gitana, mucha inmigración, pues así. Un poco de todo.

ENTREVISTADORA: Vale, genial. Y, bueno, ¿crees que todo el alumnado que conforma el centro tiene la misma igualdad de oportunidades?

ENTREVISTADA: No. Nada, no porque claro, pues eso porque tenemos familias, como te he dicho, que por sus condiciones económicas, socioculturales, ... pues igual no pueden acceder o no tienen tanto interés, tanta motivación en la escuela, en lo educativo, como así dijéramos. Luego, en cambio, hay otras familias pues sí, que están muy implicadas, motivadas, alumnos que van a bilingüismo o que van a francés. Entonces, tenemos así como esos dos perfiles.

ENTREVISTADORA: O sea, alumnado ordinario ¿no? Y, luego, alumnado que por el tema de familias, igual es más perfil ...

ENTREVISTADA: Sí, que por sus características ... familiares, sí.

ENTREVISTADORA: Vale, bueno y, ¿qué valoración haces de las políticas educativas inclusivas? ¿Destacarías algo de ellas? En cuanto a la aplicación en el centro. O sea, si ves que podéis abordar todo, si hay limitaciones, ...

ENTREVISTADA: Claro, políticas educativas inclusivas desde el punto de vista de la educación, hay falta de recursos, sobre todo. Son alumnos que necesitan unas intervenciones muy individualizadas y eso, y no disponemos del personal necesario. Necesitaríamos pues auxiliares de educación especial, necesitaríamos más profesores para poder hacer desdobles y atenderlos mejor, igual algún profesor de alguna aula taller, que pudiera ofrecerles ... pues actividades más manipulativas y no tenemos nada de eso. Pues somos los que somos y nos apañamos como podemos.

ENTREVISTADORA: Claro, o sea que en el tema, digamos de ... en la teoría sí que está todo como muy bien especificado, pero luego a la hora de ...

ENTREVISTADA: A la hora de la verdad, pues es que estos críos, igual este perfil de niños tampoco están contemplados en ninguna normativa, ¿sabes? Son críos, pues eso, sobre todo aquí, con los que más problema igual tenemos para trabajar con ellos, pues son críos de etnia gitana, con un nivel curricular de tercero, cuarto de primaria, que se une que son súper absentistas, desmotivación hacia la escuela, poca implicación de las familias, ... Y es muy difícil, pues eso, trabajar con ellos, motivarlos y que cuando estén aquí, pues quieran trabajar. Que hay veces que vienen porque vienen, pues porque es obligatorio por el tema del absentismo y tal, pero no ... Pues no se comportan, ni aprovechan lo que deberían. Pero, por otro lado, también nos faltan recursos para atenderlos en condiciones.

ENTREVISTADORA: O sea, que si realmente sí que os ofertaran esos recursos, sí que podríais ...

ENTREVISTADA: Claro, igual si tuviéramos, pues eso, más profesores, más apoyo y tal, pues se podrían hacer grupos más reducidos, actividades pues más manipulativas, que igual a ellos les enganchaban más.

ENTREVISTADORA: Vale. ¿Y en qué grado ves importante el papel que el Departamento de Orientación hace? Porque sí que, de normal hay una orientadora, pero tú eres profesora de servicios a la comunidad. Entonces, ¿en qué grado ves importante el papel que hacéis? Tú, por un lado y, la orientadora por otro

ENTREVISTADA: Hombre, nosotras trabajamos mucho en equipo. Te quiero decir, sí que tenemos dos perfiles, pero que al final el trabajo que hacemos, muchas veces, es conjunto. Y yo creo que es importante, pues eso, que entre las dos ... nos solapamos. Pues yo me encargo igual de la parte más familiar, coordinación con servicios sociales, con menores, del tema del absentismo. Y, la orientadora igual más de los temas educativos, de las tutorías y todo eso.

ENTREVISTADORA: ¿Qué rol piensas que tiene la orientadora ante las políticas educativas inclusivas?

ENTREVISTADA: A ver, nosotras el rol que tenemos, pues hacemos programas pues ... por ejemplo, lo de alumnado ayudante, programas de convivencia y de igualdad. El alumnado por la igualdad, tenemos ... Luego, tenemos un programa de convivencia que es el "Stranger School" que trata la convivencia, pero de todo el centro, no como alumnado ayudante que solamente se centra como en un grupo de alumnos. Entonces, pues eso, eso hacemos.

ENTREVISTADORA: Vale, o sea que sí que, a través de esos programas incluís a todo el alumnado, de hacer que haya una mejor convivencia ...

ENTREVISTADA: Sí, a ver se le trata de incluir en todo, en general, en todos los aspectos del instituto. Te quiero decir, que si hay actividades en los recreos, excursiones, todo, se intenta siempre que se incluya a todo el alumnado. Incluso los apoyos que hace la PT a determinados críos, se intenta que se hagan dentro del aula para no excluirlos y que salgan a un aula externa. Entonces, la inclusión sí, en todos los sentidos nosotros y nosotras pues, lo hacemos siempre que podemos.

ENTREVISTADORA: Vale, ¿y qué papel desempeñáis en la organización del centro y del aula para incluir al alumnado? Pues, por ejemplo, lo del aula de compensatoria, PMAR, PAI, ... ¿De qué manera os coordináis con los docentes?

ENTREVISTADA: A ver, para incluir a todo el alumnado. Pues, dentro del instituto, hay diferentes programas para trabajar con los alumnos y alumnas. Está el aula de compensatoria, que es el aula donde están los críos, pues eso, de etnia gitana, con un nivel

de tercero, cuarto, ... que ahí trabajan dos profesoras con ellos. Luego, hay programas de atención a la diversidad. Y eso, nos coordinamos en las reuniones de tutores, con los diferentes tutores y tutoras y, luego, con el profesorado en general.

ENTREVISTADORA: Vale, ¿y la colaboración con los compañeros y compañeras?

ENTREVISTADA: ¿Con el profesorado?

ENTREVISTADORA: Sí, sí.

ENTREVISTADA: La verdad que sí, que siempre están ... Bueno, ya saben también dónde están, cuando vienes a este centro un poco ya ves dónde está situado, las características del alumnado, ... Y yo creo que más o menos todo el mundo está bastante concienciado y trabaja por eso, por la igualdad, por la inclusión y porque todos estemos contentos y contentas en el centro.

ENTREVISTADORA: Vale, bueno y, ¿el tipo de clima que aprecias en el centro cómo es?

ENTREVISTADA: Pues un clima positivo, yo creo, pues eso, de compañerismo, de trabajo, de ... Pues eso, también la gente pues con un perfil pues muy ... muy inclusivo, ¿sabes? Muy social, que están por el alumnado sabiendo las características, igual a veces, la problemática que estos críos tienen.

ENTREVISTADORA: O sea que sí que ves realmente que los docentes que vienen al centro, sí que se implican y digamos, hay una colaboración buena con el departamento.

ENTREVISTADA: Sí, muy buena sí.

ENTREVISTADORA: Vale y ... ¿Cuál es la colaboración con la comunidad, con el entorno? Tú, por ejemplo, que sí que llevas más el tema social.

ENTREVISTADA: Sí. Aquí sí, la verdad que es una pasada, estamos muy coordinados con todo ... pues eso, con el entorno del [Nombre del barrio], tanto con centros donde los críos van a refuerzo escolar, asociaciones, con servicios sociales, con ... bueno, la verdad que con todo. Con el CMAPA que es el Centro Municipal de Adicciones. Colaboramos con todo el mundo, la verdad que a nosotras todo nos va bien. Entonces, sí que hay muchas entidades sociales que trabajan, pues eso, haciendo clases de refuerzo escolar y luego también de actividades de ocio y tiempo libre. Por dinamizar también a esos críos su tiempo libre, los veranos, navidades, fines de semana. Y eso, estamos muy en contacto y colaborando con ellos.

ENTREVISTADORA: Vale. Y sí que ves importante, digamos que sí que aporta algo ...

ENTREVISTADA: Sí, súper importante. Es que, además, tenemos mucha coordinación, sobre todo, con el tema de refuerzo escolar. Vienen cada trimestre a hablar con los profesores a ver en qué pueden apoyar, en qué no, se mandan mail, están en contacto, ... Hacen una labor que es una pasada. Con Aldeas Infantiles, por ejemplo, también tienen

un programa alternativo a la expulsión. Cuando expulsamos a algún crío, pues pueden ir ahí, a Aldeas, y hacen un programa que se llama “Espacio de cambio”, que están ahí con ellos, pues los días de expulsión y hacen un poquito de repaso de los deberes que tengan que hacer y, luego también de ... como un poco de reflexión, “¿qué ha pasado”, “¿por qué te has portado mal?”, “¿vas a cambiar?”, ... Y eso programa también lo utilizamos mucho y creemos que es muy importante para estos niños.

ENTREVISTADORA: O sea que sí que tienen esa opción en vez de quedarse en casa, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, en vez de quedarse en casa los mandamos ahí, ¿sabes? Y así por lo menos, pues están atendidos. Y luego, que son muy majos.

ENTREVISTADORA: Y, ¿la coordinación que llevas tú, en este caso?

ENTREVISTADA: Sí, pues la coordinación la llevo principalmente y ya te digo, que es que es muy fluida, que es que estamos siempre al teléfono, mails, reuniones presenciales, no presenciales, ... Que la verdad que es una reunión fluida, bidireccional, tanto ellos hacia mí, como yo hacia ellos y, muy bien, en eso no tenemos queja.

ENTREVISTADORA: Vale, y con los centros educativos de la zona ...

ENTREVISTADA: Sí, también.

ENTREVISTADORA: Más o menos, con los colegios porque a la hora de ... para venir aquí, sí que os coordináis.

ENTREVISTADA: Sí, sí. Nos coordinamos siempre, a final de curso tenemos una reunión. Y, luego, por ejemplo, este año, como ha sido un año raro por el tema del COVID y tal, también hemos hecho una reunión anterior, al finalizar el segundo trimestre, por ver un poquito el perfil de alumnado que nos venía, por poder organizar grupos, de cara a pedir recursos y eso.

ENTREVISTADORA: Y, la colaboración con las familias, ¿cómo es? Y, luego, ¿en qué grado crees importante tener en cuenta a las familias?

ENTREVISTADA: Es que este año es raro porque como no pueden venir, pues también esa relación se ha cortado un poco. Pero bueno, con el alumnado que tenemos tipo de inclusión, es súper importante que las familias estén, pues implicadas, informadas, que sepan dónde vienen los críos, qué hacemos con ellos, ... Entonces, yo lo considero muy importante. Ya te digo que este año ha sido un poco así, pero de normal sí que intentamos, pues eso, a lo largo del año, tener entrevistas con todos, que vengan por los temas que sean. Pues, por absentismo, por becas, cuando es temporada de becas pues les atendemos aquí, les ayudamos a hacerlas, sí que estamos muy disponibles para las familias.

ENTREVISTADORA: Vale. O sea que si quitásemos el tema de la pandemia, sí que hay una buena coordinación o colaboración con ellas.

ENTREVISTADA: Sí, siempre podíamos mejorar y, todos los años es como, nuestro, venga pues a ver qué hacemos, igual una escuela de familias o algo. Luego, es difícil pues porque hay veces, sobre todo, pues que no vienen, que no les va bien, ... A ver, son familias que también nos cuesta mucho localizar, que hay veces que para que vengan tenemos que estar dos meses detrás porque no cogen los teléfonos, porque no acuden a las citas, ... Pero bueno, que sí, que intentamos que haya una comunicación, pues por teléfono, presencial o ... como sea y ayudarles en lo que podamos.

ENTREVISTADORA: Vale, ¿cómo ves los programas de PMAR, PAI, Agrupado, de compensatoria, ...? ¿Cómo lo ves para el tema de inclusión con el alumnado? O atención a la diversidad.

ENTREVISTADA: Pues son esenciales yo creo, es una manera de que estos críos, igual con un poquito ... pues eso, lo que has dicho antes que, por circunstancias familias muchas veces y socioculturales pues no tengan ese hándicap a la hora de estudiar. Son grupos reducidos, con profesores pues ya, un poco especializados y concienciados en este tipo de alumnado que les apoyan y facilitan todo lo que pueden. Y es una forma de que eso, de que puedan sacarse el graduado, de que puedan titular y tener el mismo título que el resto de sus compañeros, que igual tienen más ayuda o más apoyo familiar.

ENTREVISTADORA: ¿Y el rendimiento educativo que ves en el alumnado de manera general?

ENTREVISTADA: Bueno, a ver, pues sí, van aprovechando y van haciendo. En general, es bueno, incluso el grupo este que te he dicho de compensatoria, luego las notas que tienen son buenas porque son críos que, a ver que si trabajas con ellos y te adaptas a su nivel, pues van tirando. Entonces, yo creo que en general es bueno, los que vienen y tal pues al final se nota ese trabajo.

ENTREVISTADORA: ¿Qué percepción tienes acerca de las medidas y programas que se contemplan en el centro para incluir al alumnado? Que más o menos sí que me has contestado, pero un poquito para especificar. Ya me has dicho que siempre se podría mejorar, pero con la limitación que tenéis de los recursos, dentro de eso ...

ENTREVISTADA: Pues sí que, a ver intentamos, por ejemplo, el alumnado de compensatoria que está en un aula aparte, pues sí que vaya a un aula ordinaria a hacer asignaturas que no tengan ellos adaptación curricular, como educación física, plástica, música, talleres, ... Pues esa manera también de que se integren y que se relacionen con el resto de alumnado. Entonces, yo creo que en general, pues sí que siempre se intenta por la integración de todos, por la inclusión, por el trabajo en equipo y que todos los críos pues no estén encasillados, “tú de PAI no sales de PAI”. No que, al final pues siempre hay actividades, excursiones, ... hay cosas para que entre todos se relacionen y no haya esa clasificación de “tú aquí, tú allí y nadie sale de su sitio”.

ENTREVISTADORA: O sea, que sí que consideras que el centro sí que tiene ese trabajo.

ENTREVISTADA: Sí, sí, se intenta claro que sí. Ya te digo hasta con los de compe, que igual son los que más, un poco descolgados del sistema educativo están, sí que este año por la pandemia no, pero de normal suben a música, plástica, educación física, ... para tenerlos dentro de un grupo ordinario.

ENTREVISTADORA: Exacto. O sea que sí que lleváis a cabo esa inclusión, ¿no?

ENTREVISTADA: Sí, sí siempre.

ENTREVISTADORA: Vale, pues nada, ya estaría. Muchas gracias.

ENTREVISTADA: De nada.

ENTREVISTA PROFESOR DE GEOGRAFÍA E HISTORIA (OPHPUAR21)

ENTREVISTADORA: Bueno, antes de empezar la entrevista, decir que se realiza en relación a un trabajo fin de máster de la Universidad de Zaragoza, que aborda el papel del profesional de la orientación en escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Las entrevistas son totalmente anónimas. Entonces, ¿te importa que te grabe?

ENTREVISTADO: No, no.

ENTREVISTADORA: Vale, pues nada, la primera pregunta es ¿cuál es el perfil del alumnado y de las familias que vienen aquí? Educativo, económico, social, cultural, ...

ENTREVISTADO: Bua, yo la verdad que no lo sé, pero la sensación, sin saber, la sensación es que es un, a nivel socioeconómico es nivel medio porque claro aquí como la diversidad está muy separada ... Entonces, es como que hay dos institutos, El Instituto en el que tú no tocas nada de diversidad, ni alumnado en situación de riesgo socioeconómico que es en el que doy yo clases. Y luego, creo que sí que hay un Instituto paralelo que es donde sí que hay alumnos con situaciones complicadas socioeconómicas. Bueno, sí que he estado mirando algunos datos y, por ejemplo, población gitana creo que es el 7% en todo centro educativo, pero en el primer ciclo de la ESO es del 17%, que eso lo he leído en el proyecto de dirección, ¿eso te lo has leído? si no te lo paso que lo mandó el equipo directivo. Y luego, inmigrantes, gente migrante tampoco me parece a mí, tampoco ... es que también es un poco la realidad del barrio. ¿Qué problema hay? Porque, por ejemplo, aquí en el barrio hay un 4% de población migrante cuando en el conjunto de la ciudad es el 14%, pero es curioso porque, por ejemplo, el otro día ... Es que estuve mirando datos porque estoy haciendo un proyecto y, el otro día, le pregunté a mis alumnos de bachillerato y me dicen “uy el 40% de inmigrantes en el barrio”. Bueno pues entonces si te vas al Gancho, no sé, por decir algo, al Gancho o a la Madalena fliparías ... No sé, como que perdemos un poco el ... y en verdad hay poca diversidad de alumnado gitano y de inmigrantes.

Y luego, sí que es verdad, que se está reduciendo en alumnos, se está reduciendo el número de población, aunque cada vez se va a incrementar más la diversidad del centro porque los alumnos de familias “ordinarias” o que no tienen problemas socioeconómicos; porque este barrio es un barrio socioeconómico medio bien, o sea no hay problemas económicos; van a dejar de venir al instituto porque son las familias que son de aquí las que están dejando de tener hijos. Pero esas etnias, los gitanos o, a lo mejor los inmigrantes, los ratios de hijo por familias siguen siendo altos. Entonces, se reduce la población y entonces incrementa la diversidad, no sé si me ... si queda clara la relación.

ENTREVISTADORA: Sí, sí.

ENTREVISTADO: Y yo creo que cada vez va a haber más diversidad. Y ya no sé lo que me has preguntado. Ah bueno, yo creo que ese es el perfil, ya te digo que aquí hay dos institutos, te puedes mover en el Instituto blanco, ¿sí?, payo o, te puedes mover en el Instituto de la diversidad, creo yo.

Yo, por ejemplo, con lo de compensatoria flipo que exista, así de claro te lo digo. Me parece una cosa impresionante.

ENTREVISTADORA: Y eso, ¿qué opinas? Te iba a preguntar, pero si me cuentas ahora.

ENTREVISTADO: Yo, primero, no creo en los grupos homogéneos. O sea, me parece, o sea, sí que puede haber 4º Agrupado, ¿no? Que tiene unas características, que con ellos se va a conseguir ... yo es verdad que en 4º Agrupado sí que doy clases, es el único grupo de diversidad que para mí no es un grupo de diversidad porque yo con esos alumnos podría trabajar en un grupo ordinario, estoy convencido. Igual es porque es cuarto y ya son mayores, pero igual sí que hay grupos, hay programas que están bien, pero es que lo de compensatoria me parece, me parece que, para ellos que no se consigue nada, un infierno para el profesorado y que yo creo, no sé, no sé qué resultados tienen a largo plazo, pero yo creo que el instituto ya tiene bastante experiencia como para saber si eso funciona o no funciona, que no lo sé eh. Porque si lleva aquí 20 años, de ahí, cuántas personas han conseguido titular en la ESO, ¿ninguna? Pues eso hay que cambiarlo. Puedes probarlo, igual podría haber funcionado, ¿no? O igual sí que sirve, pero cambiando las dinámicas que hay dentro del aula, no lo sé. Yo creo que no, o sea, lo de los grupos homogéneos puede funcionar con cosas muy bien definidas, muy bien ... no sé. O con organizaciones ..., claro no puede ser un grupo ordinario, o sea, un grupo homogéneo, como compensatoria, con dos profesoras todo el día, ellos se vuelven locos y ellas no te cuento o, me imagino que ... no sé, yo por ejemplo, qué cambiaría, pues a lo mejor, que alguna vez lo he comentado. Pues dar las materias, pues lengua, castellano, a primeras horas, hacer luego talleres, que pasen más profesores, dentro de que no pasen muchísimos profesores como en una ESO, que pasan 12 o 13 profesores, no sé, cosas más, no sé, es que a mí me flipa mucho lo de ... Luego, por ejemplo, yo en el otro centro, sí que teníamos aulas de apoyo, unas aulas que se llamaban aulas abiertas, que no son para alumnos disruptivos, sino que son alumnos que por situaciones socioeconómicas tienen dificultades para promocionar. Bueno, vamos a trabajar con esos alumnos, ahora si tú no

la aprovechas al año siguiente sales del programa y te vas a un grupo ordinario ¿Que luego se incrementaba el absentismo?, también es verdad con estos alumnos, pero bueno es que ya te hemos dado la oportunidad, quiero decir no sé. Y luego, yo creo que también lo que hay que potenciar mucho son los centros o los sistemas de segunda oportunidad, que serían pues la FP Básica porque hay alumnos que en X momento, con 12-13-14-15 años no funcionan por lo que sea; por su realidad social, familiar, personal, lo que sea, pero a lo mejor sí que luego con 16 dices “ostras”. No sé, que el sistema tiene que dar segundas oportunidades y luego muchos de estos alumnos funcionan con esa segunda oportunidad, no sé, no cerrar puertas.

ENTREVISTADORA: Vale y bueno, en base a eso de no cerrar puerta, ¿tú crees que todo el alumnado que conforma el centro tienen la misma igualdad de oportunidades?

ENTREVISTADO: No, no porque las familias ..., yo siempre creo que detrás del alumno, a ver siempre ... creo que siempre que hay éxito educativo de un alumno, detrás hay una familia, tiene que haber el apoyo de una familia. Y cada alumno tiene una familia y hay familias que no están, o sea no que no estén sino que su realidad no les, no creo tampoco que sea culpa de la familia, sino que su realidad es diferente o no le dan la importancia que debería tener la educación ... pero claro que no son oportunidades iguales cuando yo tengo alumnos que tienen que llevar a sus alumnos por la mañana a primera hora, lo que hemos comentado antes, yo me he podido permitir estar estudiando las oposiciones, igual hay gente que no se lo puede permitir.

Quiero decir, las familias son diversas y luego las situaciones, no tiene las mismas ... ahora con la pandemia lo hemos visto, quién ha tenido ordenador, yo tenía alumnos que me mandaban, con el móvil de la pareja de su madre, una foto de lo que me habían hecho a mano. Quiero decir, claro que no hay oportunidades, claro lo que debería la escuela es igualar las oportunidades, cómo, pues ofreciendo calidad a todos, material a quien lo necesite, recursos, ... pero que no tienen las mismas oportunidades, claro.

ENTREVISTADORA: Claro, y tú sí que consideras, que me has hablado de las familias ¿Sí que consideras importante el papel de las familias en el centro educativo?

ENTREVISTADO: Sí, yo creo que es lo más, bueno es que es lo más importante. Porque si no hay una familia detrás que le dé, que te diga “lo que estás haciendo es importante”, pero cuando no se da el caso que la familia no apoya no es siempre culpa de la familia. Por ejemplo, casos que yo me he encontrado trabajando, un crío que es un desastre de crío y tú hablas con la familia y la madre te dice “mira es que yo me voy a las 6:00 de la mañana a trabajar porque es que si no, no tengo para pagar el alquiler”. Quiero decir, que muchas veces las familias hacen el esfuerzo, en lo que pueden, pero en otras cosas no pueden estar apoyando. Luego, por ejemplo, una cosa que son tonterías, que eso está, en la literatura científica aparece, una familia que puede pagar actividades extraescolares a un crío, a largo plazo, va a tener más bagaje cultural que un alumno que es callejero. yo no sé si leí en un artículo, que dice que un alumno que hace actividades extraescolares durante toda su vida académica, hace un 25% más de horas de formación, aunque no sea

formación formal que un alumno que no. Eso en algo te tiene que influir, en tus ganas de, no sé, de estudiar, en tu aprendizaje y eso depende de la familia. Sin criminalizar a las familias claro, porque luego claro, intentando entender cada situación, pero yo en mi caso, por ejemplo, personal, que siempre he tenido a mi familia, que si he necesitado una calculadora me la han podido comprar, no sé, pues claro que lo tenía más fácil, pero de largo. Y a lo mejor, otro compañero, otra compañera que no ha tenido esa situación, se le ha complicado la cosa.

ENTREVISTADORA: Y en cuanto a eso, de la importancia de las familias, de incluir a las familias en el centro. En este centro, ¿tú cuál consideras que es la colaboración con ellos?

ENTREVISTADO: yo creo que como en todos, no es solo en este centro, las familias no participan. Yo creo que participan en primaria mucho y luego, no sé por qué, se pierde ese ... Es como en primaria, cuando les acompañas a la puerta del colegio y luego aquí parece que de vergüenza que te traigan tus padres o la familia. Y yo creo que colaborar, colaboraran, yo aquí no lo sé, pero la sensación que me da es que colabora el AMPA y en momentos puntuales para ciertas celebraciones, ciertas conmemoraciones, se implicaran en algún momento si necesitan algún tipo de material, que no lo sé, pero yo creo que esto es generalizado en todos los centros educativos. Luego no sé quién forma parte del Consejo Escolar que están representadas las familias, me imagino que es lo típico, siempre hay en todo centro 4 o 5 padres que se implican, pero no creo que sea un apoyo. Nosotros en Tarragona sí que intentábamos trabajar con esto, pues que vengan al centro, que lo conozcan, que vean un poco, pero no sé, al final es todo muy complicado. Es que es el sistema es muy jodido, el sistema económico en el que vivimos, la sociedad en la que vivimos ... porque a mí me pasa, vengo, trabajo, me tengo que ir a mi casa, tengo que hacer deporte, tengo que aprender inglés, ... ¿sabes lo que te quiero decir? Que al final es todo muy ... implicarte en todo es complicado. Sí a veces no hay implicación por parte de los docentes que estamos aquí, que eso yo lo veo en los claustros y en las reuniones, “¿quién se ofrece voluntario para esto?”, todos ahí callados. Que al final es que ... Igual somos una sociedad poco participativa en general. Pero las familias también.

ENTREVISTADORA: Vale, bueno y en cuanto ... cambiando un poco de tema, ¿qué valoración haces de las políticas educativas inclusivas de Aragón? La normativa

ENTREVISTADO: Yo la verdad es que no conozco muy bien la normativa, yo por lo que he visto aquí a mí me parece bien. Lo que hemos dicho antes, que haya aulas específicas para necesidades específicas, pero siempre que no caiga en ser un gueto porque si no al final es un poco al final, lo que ganas por una parte lo pierdes por otra. Primero, porque no creo que sea positivo para los alumnos que están en ese, en esas aulas, ni para el resto que no conoce esa realidad que existe. Al final, yo creo que deberíamos convivir y compartir con todas las realidades que hay, que son, porque a lo mejor nunca te has planteado no sé ... que un gitano ... Bueno yo en Tarragona sí que lo he visto, que un alumno gitano pueda trabajar contigo y luego te pones a trabajar y dices “hostia” y tiene cosas que aportar y tú tienes cosas que aportar y, lo que no aportas tú lo aporta la otra persona. Que luego es muy complicado porque luego, en el patio no lo sé, pero en

Tarragona luego era, los gitanos con los gitanos, los payos con los payos, ¿sabes? Que es muy complicado, pero si no intentas romper, si eso ni lo intentas romper en los momentos de docencia ... Entonces, yo me imagino que los programas, a ver que está la FP Básica que está bien para los alumnos que en su momento no han podido estudiar, o sea yo lo veo bien, todo lo que sean políticas inclusivas. Tampoco las conozco como para decirte pues esto lo cambiaría, esto no sé qué ... Yo compensatoria siempre que he preguntado, con [Nombre de la orientadora] que he hablado, siempre me dice, “no, este es un programa del centro”, no es una cosa que te vas a encontrar por ahí.

ENTREVISTADORA: Sí, había una orden del 2001 que sí que se implantó digamos, educación compensatoria, pero se disolvió, se derogó. Entonces, se mantuvo ...

ENTREVISTADO: Sí que se mantendrá por tradición o por ...

ENTREVISTADORA: Sí, claro, por el perfil de alumnado.

ENTREVISTADO: Es que a mí, mira lo del PAI, lo de ... el PMAR y todo eso bien, pero es que lo de compensatoria me parece salvaje, es que me parece ... Te lo digo, es que llegas ahí y ya lo ves, gitanos. Y es que ellos dicen, “es que somos los gitanos” es que es un aula de gitanos y es que es así, es que es normal. No sé, si ya cuando entras a un aula de diversidad, ya dices vale, es que lo ves, yo lo veo. A mí es que eso me parece un poco ... cuando hacen esas diferencias y yo no sé, siempre he trabajado en grupos heterogéneos en Tarragona. Bueno, al principio no porque eran grupos homogéneos, pero cuando empecé a trabajar en grupos heterogéneos no sé ... Es que no me parecía tan difícil adaptarme a los alumnos, a la tipología de alumnos. O es mi materia que a lo mejor da más juegos que ... a lo mejor en matemáticas sí que puede que haya más discusión en eso. No sé, a mí no me costaba adaptarme a la realidad de todos los alumnos, no sé y ahí teníamos 22, 23, 24 alumnos, aquí tengo 10, aquí menos me cuesta claro.

ENTREVISTADORA: Y bueno, en cuanto al profesional de la orientación, bueno a la orientadora, ¿en qué grado ves importante su papel en el centro?

ENTREVISTADO: Pues puede ser que sea más importante que haya un especialista de orientación que un profesor de cualquier otra especialidad. No sé, nosotros, por ejemplo, en Tarragona pasamos de tener una orientadora y una o dos personas que estaban también en el equipo de orientación a ... No sé si sacamos al final 6-8 plazas.

ENTREVISTADORA: Ya, para un centro.

ENTREVISTADO: Para un centro [recalca]. Sí, sí, nosotros cambiamos totalmente esa política porque si tú tienes, no sé, si tienes un alumno que a lo mejor tiene necesidades básicas antes de saber matemáticas o historia, no quiero meterme con los de matemáticas. O sea, si tenemos alumnos que tienen otras necesidades antes que las formativas, habrá que atenderlas. Yo creo que es fundamental, no quiere decir, tiene que haber profes especialistas en otras cosas, pero vamos los orientadores ... y te lo digo porque hemos hecho ese cambio.

ENTREVISTADORA: ¿Y ha ido a mejor?

ENTREVISTADO: Bueno atiendes mejor a los grupos a los que necesitas ... Yo, por ejemplo, veo a [Nombre de la orientadora], la veo ... necesitamos dos orientadores, pero dos orientadores, no ella como orientadora y el resto allí, no. Entonces, orientadores que tengan la función que tiene [Nombre de la orientadora] y que se repartan las funciones, ¿sabes lo que te quiero decir? Porque [Nombre de la orientadora] no sé, tiene que atender a los alumnos que tienen en algún momento una crisis o lo que sea, si el año que viene hay que hacer algún proyecto, tiene que hacerlo ... No sé, también pienso que está mal diseñada la coordinación y que no debería cargar ... porque si ella diseña un proyecto y a mí no me lo ha vendido por como docente, igual a mí no me gusta. A mí digo, en general al claustro eh.

Entonces, yo creo que también está mal planteada la manera de trabajar. Yo me imagino que a ella le han dicho “oye que es así, lo tienes que hacer tú”, pero es un mal planteamiento porque el planteamiento debería ser “mira esta es la red del centro, este es el alumno del centro y esta es la problemática que tenemos, ¿cómo todos nos ponemos a trabajar en eso?” En un compromiso compartido por parte de los docentes. Bueno pues el año que viene, en 1º de la ESO, 29 alumnos tienen diversidad, “¿cómo la vamos a tratar”? O decimos, no nos comprometemos y al año que viene los interinos que vengan que cojan primero, que eso yo lo he visto también. O sea, yo lo he visto en Tarragona, los primeros años pasaba eso. Nosotros, por ejemplo, un año dijimos “mira esto es lo que hay”. Pues hubo profesores voluntarios para implantar en 1º de la ESO grupos heterogéneos, trabajo cooperativo y proyectos. Y, tenías ... yo no sé si se implicaban 30 o 40 profes que querían dar clase en 1º de la ESO, voluntariamente. A ver luego también los tienes que cuidar, que cómo los cuidas, pues no solo vas a dar 1º de la ESO, luego hay un bachillerato. O sea, quiero decir hay que buscar un equilibrio en las condiciones de que todo el mundo esté bien, no que todo el mundo ... que haya alguien que solo haga bachillerato y alguien que se coma toda la eso. No sé, buscar un poco que ... luego si un profe te propone “oye a mí me gusta esto”, pues venga, ¿sabes?

No sé, yo creo que la orientación es súper importante pero también debe ser ... O sea, tiene que hacer participar a los docentes porque es que si no ... El proyecto del año que viene, yo no lo he visto, ni sé lo que es, pero si el año que viene va a haber un proyecto y nadie lo ve, nadie lo conoce ... Es que son cosas que me flipan, que en un claustro no se haya dicho. La semana pasada hicimos una reunión, “mira el año que viene pasa esto y este es el problema que hay en el centro”, “cómo lo solucionamos”, “bajada de alumnado y aumento de la diversidad”, “cómo nos vamos a enfrentar a eso”. Pero eso tiene que ser el equipo directivo el que sea promotor de esas ... Que son algunas de las cosas que yo veo que ellas trabajan mucho, pero luego lo realmente importante, para mí, desde mi punto de vista, no lo transmiten o no lo saben transmitir. Seguramente ellas invierten mucho tiempo en pensar cómo, qué, cuándo, ... pero para mí no lo saben transmitir.

ENTREVISTADORA: Vale, y ¿qué papel consideras que aquí, tanto la orientadora como el profesorado, desempeñan en organizar el centro, el aula, ... para incluir a todo el alumnado? Especialmente al vulnerable, de qué manera ...

ENTREVISTADO: Mira, yo creo que falta, para los docentes, para hacer eso nos falta conocimiento de nuestro alumnado. Un ejemplo, yo por ejemplo en Tarragona, a ver sí, ya sé que comparo siempre ... [se ríe], pero una cosa que, por ejemplo, no se hace aquí. El primer día, cuando están los grupos hechos, la primera semana, reuniones de equipos docentes, una lista de alumnado y ahí, me dices “este alumno tiene estas características, problemas con el aprendizaje, situaciones socioeconómicas complicadas ...”, así yo sé quiénes son mis alumnos antes de verlos. No significa marcarlos y luego tener prejuicios, pero sí tener conocimiento porque aquí, hay veces que te plantas en la Junta de Evaluación Inicial, que ha pasado un mes y medio o dos ... Y te dicen “ah pues este tiene no sé qué ...”, y tú coño pues ya me lo podrías haber dicho hace un mes y medio. Falta coordinación y dinámicas que luego te permitan a ti, como docente, implementar dinámicas de inclusión en el aula y yo creo que eso falta por ... que es una tontería, pero ¿tanto cuesta hacer una reunión? Haber yo he estado dos años y no me veo en el valor de ponerme y decirle a la directora “oye que se hagan estas reuniones”. Pero si yo me fuera en este centro para quedarme, yo ya le hubiera dicho, de buen rollo, le hubiera escrito primero un mensaje por correo electrónico, el día de antes y le hubiera dicho “oye que voy a decir esto en la reunión”, para que ella se prepara su respuesta o lo que fuera, pero yo creo que falta mucha coordinación.

Mira, yo por ejemplo, cuando hacemos coordinación, cuando hacemos las reuniones de los tutores, que tú aún has venido alguna, pero yo soy muy pesado y yo cuando una cosa pienso que no está bien la digo. Claro, entonces, tú vas a una reunión, la dices, vas a la siguiente y ves que no se ha ejecutado lo que tú has propuesto y, que todo el mundo ha estado de acuerdo y, cuando eso se alarga el tiempo dices ... “hostia, si yo propongo y nadie me hace caso ...”. No sé, ... Entonces, yo creo que nos falta coordinación y conocimiento del alumnado para poder ... Y luego, yo creo que nos falta formación, a mí me falta formación, pues sí a mí me falta que la he puesto en práctica ... Pues me imagino que a muchísimos docentes ... ¿sabes? Que es lo típico de “este alumno es que es un burro”, bueno ... que yo lo he dicho eh, pero ese alumno es un burro o, qué mochila familiar, personal, económica, ... ¿sabes lo que te quiero decir?

Mira yo te voy a poner un ejemplo. Yo tengo un alumno este año que para todos es un burro, yo cada vez que hacemos las juntas de evaluación ... “que no trabaja, que no sé qué ...”. Yo digo, “bueno tal, pero yo creo que con un poco de cariño, no sé qué ...”. Pues a lo mejor si todos le diéramos un poco de cariño, que es una tontería, ... En mi clase no hacía nada y le compré una caja con 6 colores de madera, que me costaron 0’70 en un chino. Pues oye, conmigo trabaja y va a aprobar y, con el resto, las tiene todas suspendidas. Y yo, cada vez que voy a las juntas digo, 9 o 10 suspendidas ... y digo algo no hacemos bien nosotros ... Que no es por echarme flores en ese caso porque a lo mejor con otros no me pasa, que no encuentras este feeling, pero cuando un alumno suspende 9

o 10 y viene a clase, algo nos pasa a nosotros. Qué son ... que hacemos clases magistrales y no nos adaptamos a la realidad del alumno, bueno cada uno se lo tendrá que mirar ...

ENTREVISTADORA: Vale y luego ... Bueno, en el proceso de planificación para mejorar esa actuación que me estás comentando, ¿notas un asesoramiento por parte de la orientadora? O ...

ENTREVISTADO: Sí que hay formación. A ver, yo con orientación, cuando he tenido un problema con algún alumno, he ido y me han orientado. Quiero decir que, al final, también nos orientan a los docentes, que en eso sí, lo que pasa que yo creo que a nivel global, por ejemplo, es muy abierto porque me imagino que pasará en todo Aragón. Que las formaciones y seminarios que se hacen por la tarde son voluntarios, entonces eso implica que, al ser voluntarios, hay muchísima gente que no los hace porque no los necesita o porque no ...

Entonces, yo creo que eso sí que falta coordinación, no por falta de trabajo del equipo de orientación, sino por la manera en la que está organizado el sistema. Que yo no sé si ... el año que viene ya te diré cuando esté en otro centro, a ver cómo funciona lo de la formación. Pero nosotros, por ejemplo, en Tarragona, que todos los miércoles trabajábamos ahí, es que de serie teníamos formaciones. O sea, nosotros por ejemplo cuando hicimos la formación este de trans, la que hicimos hace poco, bueno hace unos meses por internet, pues tú cogías y la metías un miércoles por la tarde y tenías a todo el instituto formado en eso. No eran los cuatro modernos que les interesa el tema o que les gusta, ¿sabes lo que te quiero decir?

Veo como que falta un poco de ... y eso viene como consecuencia de que damos 20 horas lectivas cuando antes se daban 18. Que son dos horas, que parece que son una tontería, pero que no solo es culpa de la organización del centro, sino del sistema. Hay comunidades autónomas que tienen 18 horas lectivas, nosotros tenemos 20, pues esas dos podrían ser de presencia en el centro, de coordinación con el profesorado para mejorar, para formarse, para hacer políticas, ¿no? Que al final no es solo la coordinación del centro, sino por la parte externa también hay cosas que nos afectan. Que parece una tontería, pero esas dos horas se pusieron en la crisis, con la crisis de 2008, aunque se puso más tarde en el 2011 o 12 creo. Pues luego eso también afecta a la hora de coordinarnos y, al final, entras en una dinámica de cansancio de profesorado, de vengo, trabajo, hago mi faena, hago mis horas y me voy y, a mí que no me busquen para otra cosa.

ENTREVISTADORA: O sea consideras que ... como la base de legislación, la base legislativa de fuera del centro y, la coordinación y colaboración dentro, como que falta mucho ...

ENTREVISTADO: Sí, la política. O sea, que desde fuera se tendrían que buscar ... que el profesorado tuviera momentos de coordinación o más momentos de coordinación y que esos fueran de calidad. Que esa coordinación fuera de calidad y que tuviera resultados. Ya te digo, yo cuando hacemos reuniones ... bueno tú lo ves, estas reuniones son de

cachondeo, que están bien, pero yo ... ¿Hay una reunión? Un acta, propuestas, ... O sea, no hay que coger todo, o qué se ha consensuado ... Vale, mira, es una tontería, mira yo ... propusimos los profesores de bachillerato que se pusiera unas cintas rojas, en bachillerato, para guardar la distancia, que es una tontería, pero ellos solo hacen que juntarse, que yo lo entiendo. Entonces, no hay discusión si hay una cinta y que ... Y tú cada vez que digas ... pues eso lo hemos dicho en una reunión, en otra reunión y no se han puesto las cintas. Y, al final dices, “chico tampoco cuesta tanto poner una cinta es que al final casi que la voy a poner yo”. Pues así yo he visto muchos ejemplos de cosas que no se han llevado a ejecutar cuando nosotros también proponemos, no sé.

ENTREVISTADORA: O sea, que era la siguiente pregunta, pero tú más o menos ya me has contestado. Entonces, la colaboración con los compañeros y compañeras, la ves ahí que flojea digamos ...

ENTREVISTADO: Yo creo que falta coordinación. Ya verás, tú que viniste a la reunión de la semana pasada, que yo propuse ... ya verás lo que va pasa la semana que viene, que yo ya lo sé lo que va a pasar. Va a venir la profe de educación física con un montón de propuestas, yo si consigo que los de mi departamento hagan algo, que siendo yo el coordinador de actividades también pasan de mí [se ríe] y ya está. Y no va a haber nada más, ya lo verás, ¿sabes no? A ver ojalá me equivoque y tenga ... ojalá me equivoque, ojalá.

ENTREVISTADORA: Vale y bueno en cuanto al clima en el centro ...

ENTREVISTADO: El clima es bueno. Es un clima de relax total por parte de ... yo no veo, también yo vengo de un centro de alta complejidad. Yo he visto cosas ... antes sí que es verdad que el centro era de otra manera, por lo que me cuentan los profes. El clima de convivencia es positivo, a ver siempre está el típico no sé, insulto, tal, ... no sé, vamos, pero lo que es un clima de convivencia normal. Por eso digo que es un centro que daría para mucho juego para hacer muchas cosas porque es un centro ... que lo dicen los críos, que es *chill*, que es que estás relajado, nosotros estamos relajados los profes, los críos están relajados, hay poco alumnado, es decir, es un centro, para mí, es un centro genial.

ENTREVISTADORA: Vale. Y bueno, la colaboración con la comunidad digamos, con el entorno.

ENTREVISTADO: Yo la desconozco, yo la desconozco. Es que eso, otra de las cosas que por ejemplo debería implementar el centro ... Yo, por ejemplo, sí que conozco el PIEE, que es el programa este inclusivo o lo de las extraescolares porque trabajamos con ellos, pero, por ejemplo, la semana pasada, que eso lo puedes ver en Instagram, vino el agregado de la embajada española, de la embajada francesa ... Pero cómo puede ser que yo me tenga que enterar por Instagram de que aquí ha venido ese tío, como que hay falta de comunicación en lo que se hace en el centro y eso hace que no te sientas partícipe de lo que se está haciendo. Nosotros en Tarragona, por ejemplo, hicimos una hoja informativa. Entonces, cada semana, el viernes nosotros mandábamos esa hoja informativa en formato

de PDF, vamos en un Word, no pasa nada que es una gilipollez y tú pones todas las actividades que se van a hacer la semana que viene, a dos semanas vista. Ese panel que tenemos nosotros, que hago yo en la pizarra, en la sala de profes que no mira nadie.

ENTREVISTADORA: Ah, ¿ese es el que haces tú?

ENTREVISTADO: Sí, que es una gilipollez, lo hago por entretenimiento.

ENTREVISTADORA: No, pues está chulo.

ENTREVISTADO: Sí pero no sirve de nada. Luego, eso mismo está subido a un Google calendar, ¿quién lo consulta? Yo, quiero decir. Entonces, nosotros en Tarragona pensamos pues una herramienta, que nosotros los viernes a la una del mediodía, todos los viernes se mandaba una hoja informativa con actividades extraescolares, actividades complementarias, profesores que están de baja y profesores de alta. Coño que no puede ser que yo me encuentre a alguien a mitad de curso por aquí y no sepa cómo se llama, ¿sabes? Luego poníamos alumnos que han sido expulsados o que tenían algún tipo de ... Bueno nosotros no siempre expulsábamos porque teníamos ... por las tardes venían a limpiar, subir sillas, ... bueno teníamos otro tipo de castigos, ¿no? O sea, todas esas cosas ... Luego, por ejemplo, nos han dado el premio no sé qué, lo poníamos en esa hoja. Entonces, si tú querías estar informado, solo tenías que leer de lo que pasaba en el instituto de todo en el instituto, de todo, “tal día es el cumpleaños de no sé quién”. Eso crea ... y luego encima tú como equipo directivo, te servía para ... venía un profe y te decía “oye que esto que no sé qué” y tú “no te has leído la hoja informativa”. Que te sirve a ti como herramienta para comunicar, pero también para saber quién ... que no es el objetivo ir persiguiendo a nadie, pero cuando alguien te dice “ay no hecho esto porque no sé qué”, “ah pues no será que yo no te informado”. Yo creo que tenemos muchos medios de comunicación, muchas herramientas de comunicación, pero que no son ...

Y eso pasa ... eso hace que no nos enteremos de con quién se relaciona el centro, eso pasa también, por ejemplo, porque no haya una formación al inicio de curso. Que puede ser una tontería, pero una formación al inicio de curso, que nos cuenten, que pasemos todos y nos cuenten “mira yo soy el coordinador de actividades y mis funciones esto, esto, hablo con este, ...”. Orientación con quién hablan, con qué recursos trabajamos ... Yo sé algunas asociaciones, pero porque tengo alumnos que trabajan, tenemos algunos alumnos que están en alguna asociación que les ayuda con los estudios por la tarde, pero es más casualidad que te enteras, que no porque los conozcas, que existen esas relaciones, ¿sabes? Es porque a lo mejor tienes un alumno en concreto que te explica que tiene esa ayuda o apoyo. O cuando vienen los del tema de sexualidad, pero te enteras por el alumno porque te toca esa actividad no porque conozcas el entorno, ¿sabes?

ENTREVISTADORA: Vale, genial. Los programas de PMAI, PAI ya me has contado un poco ... Y, ¿qué percepción tienes acerca de las medidas y programas que se contemplan en el centro para incluir al alumnado? Que sí que más o menos me lo has dicho, pero por

ejemplo, lo que me estabas comentando, que en Tarragona sí que hacíais muchas prácticas inclusivas, mucha comunidad y aquí ...

ENTREVISTADO: Pero, por ejemplo, que participen los críos en programas o ...

ENTREVISTADORA: Sí, medidas o programas, por ejemplo, alumnado ayudante.

ENTREVISTADO: Yo es que mira, una cosa que flipo, yo no sé lo que es el programa alumnado ayudante, ni el ciber-ayudante. Sé que existen porque han estado haciendo formaciones, pero no sé cuál es la función, por ejemplo, sí que sé que ahora está el grupo de diversidad que lo lleva [Nombre de la profesora de servicios a la comunidad], pero lo sé porque yo hablo mucho con ellas, no porque ... ¿sabes lo que te quiero decir? Que falta como un poco de ... no sé, falta de formación porque encima si vienes, a lo mejor los profes que ya están aquí lo saben, pero cuando vienes nuevo ... Yo vine el año pasado nuevo, mira vas a flipar, yo el año pasado vine nuevo y el primer día, el 1 de septiembre que es cuando nos incorporamos, sale la directora y dice “bueno, aquí están para que elijáis los grupos”. Eh, ¿hola? “Hola, buenos días, espero que hayas tenido unas buenas vacaciones, un buen verano”, ... ¿sabes? Cosas que ahí como que a mí me flipan y falta yo creo que ... falta mucho de eso, de comunicación, comunicación falta un montón, para mí eh.

Y es verdad, que estos años ... yo siempre que les digo algo, ya viste, enseguida que dije lo de “tal, molaría institucionalizar los días internacionales ...”, “tal no sé qué”, que yo creo que eso deberían hacerlo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que lo están haciendo todos los centros. Y enseguida dicen “no, eso está en el PEI”, en el proyecto de dirección. Pues nada, ahí está muy bien ...

O, ¿los espacios? Y dices, yo veo los espacios y me vuelvo loco. Yo cuando estoy en el hall y veo el volcán o abajo veo lo blanco encima del sofá y, detrás del sofá ... yo me vuelvo loco. O sea, para mí son cosas ..., nosotros acababa el curso, limpieza absoluta de todos los paneles que se habían colgado y empezábamos siempre de cero, ¿sabes lo que te quiero decir? No sé, son muchas cosas ... es que a lo mejor son cosas de gestión, que no son educativas, pero también es importante. Estos espacios son una locura, el hall es una locura, lleno de cacharros, teles por no sé dónde ... O yo soy muy ... y la sala de profesores, para mí es un ... a mí me crea malestar, no sé, yo lo limpiaría todo y tiraría la mitad de las cosas, no sé es como ... Igual son manías eh.

ENTREVISTADORA: No, no, es tu percepción.

ENTREVISTADO: No, no, sí, es mi percepción vamos.

ENTREVISTADORA: Y bueno, de manera general, ¿qué rendimiento educativo observas en el alumnado?

ENTREVISTADO: A ver, yo estoy contento. A ver mira, yo estoy contento con mi alumnado en la ESO, estoy contento con el alumnado porque me da la sensación de que

hay un buen clima en clase de aprendizaje, que los críos vienen contentos, que siempre me dicen que las clases se pasan rápido ... Porque es verdad que a veces es más importante eso que los conocimientos. Yo siempre pienso, “qué me acuerdo yo de la historia que aprendí cuando tenía 12 o 14 años”, pues a lo mejor no aprendí nada, no me acuerdo nada de conceptos, pero a lo mejor sí que el gusto por la historia o por el arte o por el conocimiento sí que se me quedó. Que a veces es más importante el transmitir, no transmitir conocimientos, pero sí transmitir el amor por la historia, no sé, la pasión y, crear un buen ambiente de aula, que yo creo, o la sensación que tengo y lo que me transmiten los críos, es que sí que se crea. Ese ambiente de confianza, de estar a gusto, de estar relajado, de poder trabajar poco a poco ... Yo, la verdad que no soy de los conceptos. O sea, igual es porque no soy de historia, pero no soy de los conceptos, de machacar conceptos, o sea prefiero que disfruten de una imagen, de una pintura que saber ... A ver, sí que me gusta marcar los hitos de la historia, que una cosa tiene consecuencias con otras, más allá de los conceptos. O sea de los contenidos teóricos, teóricos a saco, entender, valorar, no sé.

Ahora, por ejemplo, en 4º de la ES que estamos haciendo la Segunda Guerra Mundial, ¿me interesan las causas de la Segunda Guerra Mundial? Sí, las vamos a ver, vamos a ver las consecuencias ... Pero, qué me interesa, pues la cultura de la paz. O sea, me interesa, para mí me interesa más que tengan otros valores, que adquieran otros valores.

ENTREVISTADORA: Transversalmente.

ENTREVISTADO: Que no los conocimientos, que los vamos a dar. Bueno, ya lo has visto en el video de la Primera Guerra Mundial, no sé si lo has visto. Pues en el video trabajan los conceptos. Explican por qué, quién, cómo, cuándo, tal, no sé qué ... Pero luego, por ejemplo, hicieron, se inventaron entrevistas de personas que habían sobrevivido a la guerra, que sentimientos había tenido, ... ¿sabes? A mí me gusta más esa parte que la parte de, en mi materia eh, en matemáticas, en inglés y en ... porque luego también es verdad que me da rabia cuando llegas a 2º de bachillerato y no saben poner acentos, por lo menos los más ... que todos nos podemos equivocar y tal, sabes, pero camión, chico, ¡camión! Que entiendo que te dejes alguno, que no sé qué o, en minúsculas, ¿sabes? Cosas así. Y, nada, esa chapa te he pegado.

ENTREVISTADORA: No, no. Y si ... ya está, era un poco eso y saber eso, que ... Más o menos saber, digamos la coordinación que tú tienes con el Departamento de Orientación. Si tienes ese apoyo, no, o ese asesoramiento.

ENTREVISTADO: A ver, nosotros nos coordinamos ... A ver yo me coordino con ellos porque estoy como coordinador de actividades y porque estoy como tutor y me coordino las reuniones semanales de tutoría. En mi caso, yo no sé si fuera docente qué relación ... porque, por ejemplo, tampoco he tenido ningún grupo, ni el año pasado ni este año, que me hayan tenido que convocar una reunión específica porque tenemos un alumno que necesita X ... necesidad. Por ejemplo, en lo del tema de alumnado trans, que se ha hecho este año alguna reunión, al no tocarme en el equipo docente no se me ha convocado. Por

tanto, no he tenido ... entiendo que cuando hay una necesidad se convoca o, se manda un correo. Yo creo que sí que se hace. Si yo en el caso, cuando he sido tutor, siempre cuando he tenido cualquier cosa sí que, pero porque existen esas reuniones también. Y bueno porque vas detrás de las orientadoras, ¿sabes?

ENTREVISTADORA: Vale, pues ya está, pues eso muchas gracias.

ANEXO III. Observación participante

Día 1.

Presentación del centro y profesorado

El Departamento de Orientación comienza a hablar sobre el alumnado que llegará nuevo al centro y la acogida que pretenden establecer. Tienen una reunión por videollamada con la directora de uno de los colegios con los que se coordinan. La directora cancela la reunión y en compensación les envía un correo con información de distintos educandos que, según su trayectoria escolar, deberían ir a educación compensatoria en vez de a un 1º de ESO ordinario o al PAI. Se observa un descontento en la orientadora y la profesora de servicios a la comunidad quienes exponen la escasa información que les ha enviado la directora del centro y la falta de un informe psicopedagógico con información detallada que justifique la matriculación de este alumnado al aula de compensatoria.

La orientadora me explica de qué trata el aula de educación compensatoria (véase ilustración 1) y sus **percepciones** sobre ella. Me explica que las posibilidades de que un estudiante de 1º de educación compensatoria pueda terminar educación secundaria obligatoria son mínimas, son menores con: desventaja sociocultural notable, falta de hábitos y habilidades sociales, gran carencia de hábitos y técnicas de estudio y gran desfase curricular (3º o 4º de educación primaria). Normalmente, les incorporan en estas aulas para desarrollar en ellos hábitos, técnicas de estudio y habilidades sociales y que, tras cumplir 16 años recomiendan a este alumnado incorporarse a aulas taller para aprender un oficio y tener alguna salida profesional. Son estudiantes, según las profesoras, difíciles de tratar y con falta de respeto hacia los demás.

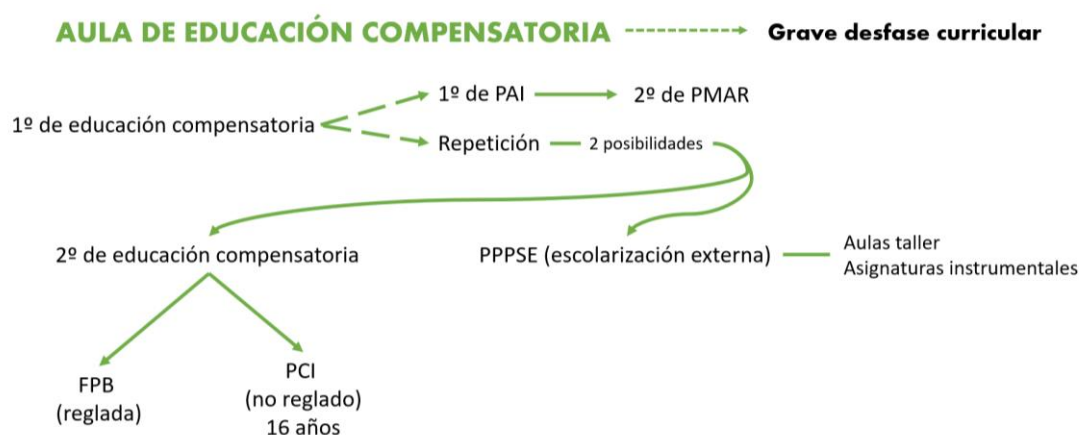


Ilustración 1. Esquema visual posibilidades de escolarización tras educación compensatoria.

Otros

Acciones: Aparece un alumno en el departamento de orientación, D, va a 1º de la ESO. Entra gritando y dando portazos. La profesora les ha puesto un vídeo y él no quería verlo, ella le ha pedido que se sentara y lo viera. D ha perdido el control, se ha levantado de su silla y se ha ido gritando, necesitaba estar solo y no en clase con los compañeros. Empieza a decirle a la orientadora que necesita estar solo, que no entiende por qué no hay un sitio en este centro en el que pueda estar tranquilo (grita todo esto, junto a insultos). La orientadora deja que grite y se desahogue todo lo que quiera y, tras un rato, se va con él a dar una vuelta.

Percepciones de la orientadora: Al volver me cuenta que es un niño con un diagnóstico en el que se le define con un trastorno mental (al tener 12 años no se le puede diagnosticar con trastorno grave de conducta, esquizofrenia o similares). Tiene muy poca tolerancia a la frustración y cuando alguien le enfada pierde el control verbalmente, nunca ha agredido físicamente a nadie. Por ello, no se le puede decir nada y se le tiene que dejar hablar. Cuando retoma la calma no recuerda lo ocurrido y no es capaz de tomar conciencia de los errores cometidos. Se siente muy mal y triste cuando le cuentan cómo ha actuado, “soy tonto”, “soy un inútil”, “nadie me va a querer así como soy”, etc. La orientadora y la profesora de servicios a la comunidad saben guiar su comportamiento y actúan de manera adecuada en esos momentos de crisis. D va al departamento varias veces a la semana y la orientadora, generalmente, prioriza su atención ante las tareas que en ese momento realiza.

Día 2.

Atención a las familias

Acciones: El día comienza con la atención telefónica a familias del centro educativo. Así, la orientadora llama a varias madres para preguntarles sobre el desarrollo de sus hijos y para tratarles de brindar un apoyo y un seguimiento. Una de las entrevistas es a una madre

preocupada por su hijo. Previamente la orientadora me ha puesto en situación, es un niño que no llega a los mínimos y el año pasado se le propuso entrar a 2º de PMAR. Ni él ni su familia querían, así que pasó a un 2º de ESO ordinario. Este hecho ha agravado sus dificultades y actualmente no está obteniendo buenas notas, lo que ha podido influir en su bienestar emocional ya que está teniendo muchos dolores de barriga y tiene un desconocimiento acerca de qué puede ser. Se ha realizado una entrevista con su madre quien cuenta que ha ido al médico y le están haciendo pruebas para ver qué ocurre. Va al psicólogo externo para ver qué le pasa. Piensan que puede ser un virus o algún tipo de intolerancia.

Percepciones de la orientadora: La orientadora muestra una escucha activa hacia las familias, tratando de entenderlas y estableciendo en el centro las necesidades del alumnado.

Entrevista alumnado

Acciones: Seguidamente de finalizar la llamada con la madre, la orientadora va a buscar al menor para hacer una entrevista con él. J cuenta a la orientadora que no está a gusto en el instituto, va y vuelve solo a casa y ese momento de soledad no le gusta, pero tiene un grupo de amigos en clase con los que pasa el rato y está en el recreo. La orientadora le dice que es importante apoyarse en su grupo y que, a pesar de ir y volver solo tiene un apoyo importante en el centro educativo (sus amigos). No obstante, se aburre y no tiene motivación en el aula, no entiende de qué le sirve ir al centro y no tiene ganas. Lo repite continuamente, no ve una lógica a ir todos los días al instituto y se observa que tiene una gran desmotivación.

También se aprecia como en materias que requieren una memorización es bueno y le gustan (historia, lengua, tecnología). Sin embargo, las asignaturas de lógica tienen una gran complicación para él, no entiende las cosas y se pierde enseguida (matemáticas, sintaxis en la asignatura de lengua, etc.).

La orientadora le comenta que en los exámenes no responde a las preguntas que le demandan, él dice que estudia y que responde lo que le preguntan. Pero que en casa no tiene motivación para estudiar lo suficiente. La orientadora le pregunta si tiene conocimiento acerca de qué puede suceder en el momento del examen para que, a pesar de saberse el temario, no responda adecuadamente (la orientadora le brinda confianza y hace ver al alumnado que confía en lo que él le cuenta). Por otro lado, la orientadora premia su conducta y le expone la satisfacción que el profesorado tiene con su comportamiento en clase. Se sienta en primera fila para tratar de ayudarle a focalizar la atención.

Tras un tiempo largo de entrevista, la profesora le da unas estrategias para tratar de que focalice más su atención y le manda unos vídeos de mindfulness para ver si su dolor de tripa se rebaja un poco con la relajación. Le dice que, si le parece bien, hablará con su

madre para ver cómo va evolucionando y también que, en unos días, volverán a hablar a ver cómo evoluciona.

Percepciones de la orientadora: La orientadora en ningún momento le hace ver que el problema es suyo, le pregunta si sabe qué puede ocurrir para que no responda a lo que pasa, en todo momento le brinda confianza y le hace ver que entiende lo que le ocurre y que juntos intentarán resolverlo. Así, la orientadora le transmite seguridad y hace ver al alumnado que confía en lo que él le cuenta.

Reunión Departamento de Orientación

Acciones: Finaliza la entrevista con el alumno. El departamento habla sobre unos premios de una actividad. Me cuentan que en el centro llevan a cabo el programa de alumnado ayudante para fomentar la convivencia, pero de una forma distinta en la que participa todo el centro. Esto se debe a que sino solo colaboraban unos pocos y no se generaba una cohesión entre todas las personas. A este programa le han denominado “Stranger School” mediante el cual tienen que hacer una serie de actividades que fomentan la convivencia y la cohesión. En este caso, cada grupo-clase debía decorar su puerta de clase de la forma más original y creativa posible. Así, están debatiendo qué finalistas quedan y cuál de ellos será el ganador, a todos ellos les repartirán caramelos y chuches y, al ganador altavoces que la Cruz Roja donó al centro.

Percepciones de la orientadora: La orientadora está muy integrada en todas las actividades que se realizan en el centro educativo, trata de darles a todas importancia y de cumplir los objetivos para que el alumnado se sienta incluido.

Psicología

Acciones: A última hora toca impartir la asignatura de Psicología. El alumnado hace por grupos un último examen, mientras lo realizan la profesora (orientadora) va llamando estudiante por estudiante a su mesa y les explica cómo han trabajado durante el trimestre y su evolución. De manera general, las calificaciones son muy buenas, la profesora otorga un 60% al examen y un 40% a trabajos. Les va comentando su progresión y al terminar les pregunta qué nota creen que se merecen. Termina la clase y la jornada.

Percepciones de la orientadora: La profesora trata de calmar al estudiantado haciéndoles ver que la asignatura no supone una dificultad y que, con un poco de esfuerzo, podrán aprobarla sin problema. Les anima a que sigan por el camino recorrido hasta ahora en el que todos habían obtenido un buen resultado. Se aprecia una actitud de positivismo y de confianza hacia su alumnado.

Reunión grupo de igualdad

Acciones: La orientadora y la profesora de servicios a la comunidad se reúnen con el alumnado que compone el grupo de igualdad. El día 31 de marzo es el día transgénero y quieren reivindicar este día y, de alguna manera, visibilizar a las personas trans. En el instituto hay 3 estudiantes trans. Comienzan a debatir y a exponer ideas sobre lo que se

podría realizar: un espacio en el recreo para pintar uñas, un mural, pancartas, que los niños vayan de chicas y las niñas de chicos, etc. Ambas profesionales aceptan todas las propuestas y les animan a que sigan pensando, mientras ellas pensarán sobre el mural y, a la vuelta de vacaciones, lo crearán conjuntamente.

Percepciones de la orientadora: La orientadora está muy predispuesta a este tipo de acciones, da voz y voto al alumnado y acepta sus ideas, dejándoles libertad para que ellos y ellas mismas decidan.

Día 3.

Mi tutora me ha explicado más en profundidad de qué trata el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), así como la materia que imparte: Psicología. Me ha propuesto dar los últimos dos temas del curso y me ha explicado cómo se va a desarrollar el tercer trimestre de la asignatura.

Psicología

Acciones: Tras esta pequeña explicación, hay clase de Psicología. La profesora comienza repartiendo los exámenes del día anterior y felicitando al alumnado por cómo han trabajado. Muestra cierto descontento porque muchos de los estudiantes se saltan clases, estos se defienden diciendo que necesitan estudiar para los exámenes. Acto seguido, la profesora explica la organización y planificación del tercer trimestre. Después, se empieza el tema de motivación y emoción. No va el proyector con el que iba a comenzar el tema y decide hacer una lluvia de preguntas sobre qué es para ellos y ellas la motivación, hablan y debaten sobre ello. Tras unos minutos, reparte hojas en blanco y pide que escriban “Motivación” y debajo “qué me motiva”. Así, les va diciendo unas frases sin terminar que ellos mismos tienen que finalizar (“lo que más me motiva es ...”, “el amor para mí es ...”, “me siento un inútil cuando ...”, “mi familia ...”, “mis amigos ...”, etc.), una vez terminan las frases la docente les pide que respondan a “qué me motiva”, el alumnado se empieza a reír y entienden la dinámica. La profesora pretendía que se concentraran en esas frases, dejando a un lado la del principio (qué me motiva) para, tras unos minutos de reflexión con las frases, poder responder más profundamente. Tres ello, les pide que debatan entre ellos y encuentren personas con una respuesta parecida. Finaliza la clase con la respuesta en voz alta de algunos de los estudiantes.

Percepciones de la orientadora: La profesora se muestra comprensible acerca de la situación que están viviendo, ella misma la define como difícil, y trata de entender su posición. No obstante, hace entender que necesitan venir a clase para entender lo primordial y así invertir menos tiempo fuera del aula en su asignatura.

Otros

Acciones: En el recreo reparten los premios de una de las actividades del proyecto “Stranger School” explicado anteriormente. Ponen música y una pancarta, muchos estudiantes están emocionados, sobre todo, el alumnado de educación compensatoria.

Reuniones con el profesorado

Acciones: reuniones de evaluaciones. Las últimas horas de la jornada se dedican a reuniones con los distintos niveles educativos. Se comienza con 3º de ESO, donde exponen distintas problemáticas que han podido surgir o aspectos a destacar del día a día de los distintos grupos. Además de la revisión de las actividades del POAT y los posibles cambios en base a las necesidades de cada grupo-clase. Empiezan a comentar la evaluación que tuvieron el día anterior sobre las calificaciones de este nivel educativo. A través de esto comienzan a hablar de un alumno (O) al cual le ven bajo de ánimos y sospechan de un posible bullying por parte de dos de sus compañeros. Al no ser un grupo fijo no saben cómo actuar y rechazan la elaboración de un posible sociograma para partir de las relaciones del grupo-clase y actuar. La orientadora recalca la importancia de que la tutora del grupo hable con O y si este no mostrara sus sentimientos y preocupaciones, ella sería la que tendría una entrevista con él. La tutora expone que hablará con O para ver cómo se siente, pero recalca que es una persona muy introvertida y que no sabe si hablará con ella y le expondrá realmente cómo se siente. También destacan la importancia de hablar con sus dos compañeros a ver qué ocurre ya que tienen la impresión de que uno necesita la aprobación del otro en sus actos. Finaliza la reunión ya que no hay nada más que destacar.

Seguidamente, está la reunión de los tutores y tutoras de 1º de ESO. Comienzan hablando de la complacencia general del profesorado sobre los menores, muchos de ellos han mejorado considerablemente. Hablan especialmente de uno de los alumnos, D, quien parece tener un trastorno mental y una baja tolerancia a la frustración lo que le lleva, en muchas ocasiones, a no poder controlar su enfado y sobre todo, su forma de hablar; insulta y grita sin poder limitar su lenguaje. No obstante, los docentes están contentos con su comportamiento porque últimamente su control es mayor, a pesar de desarrollar actos puntuales. Termina la reunión con un clima y sensación favorables por parte de todos.

Percepciones de la orientadora: La orientadora muestra su disponibilidad hacia cualquier persona que lo necesite, ya sea profesorado como alumnado, el que necesite apoyo en algún aspecto puede contar con ella. Cada vez que aprecia una problemática o dificultad no duda en transmitir su apoyo a pesar de la gran carga de trabajo que lleva detrás.

Tanto la orientadora como el resto de profesionales de la educación les otorgan una gran importancia a las reuniones semanales. Esto se debe a que mediante las reuniones tienen un contacto esencial que les permite generar una cooperación y colaboración conjunta, tratar los temas más relevantes y trabajar conjuntamente hacia la mejora del POAT.

Día 4.

Psicología

Acciones: Comienzan el tema de la motivación y la emoción. El proyector no funciona y la profesora no puede apoyarse en el PowerPoint que ha creado para explicar lo que pretendía enseñar hoy. Le apoyo en ese aspecto mediante la realización de esquemas en la pizarra, conforme explica los distintos apartados voy escribiendo en la pizarra esquemas visuales y sintetizados de la materia. Ella mientras explica va señalando los esquemas para una mayor comprensión por parte del alumnado. Además, va lanzando preguntas o pidiéndoles ejemplos acerca de lo que está explicando para focalizar la atención del alumnado y tratar de que comprendan mejor los conocimientos expuestos. Finaliza la clase.

Reuniones con tutores de la ESO, bachillerato y FPB

Acciones: reuniones de evaluaciones. Vamos a la biblioteca para las reuniones del Departamento de Orientación con 4º de la ESO, de bachillerato y de FPB. Las reuniones se limitaron a habla de las evaluaciones y no se dijo nada en importancia.

Percepciones de la orientadora: No se aprecia ninguna percepción relevante de la orientadora, permanece callada y escuchando lo que se expone.

Reuniones con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

Acciones: La reunión se compone de la directora, la jefa de estudios, los jefes de departamento, incluido el departamento de actividades extraescolares, la Coordinación de Formación (COFO), la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad y coordinadora del Plan de Convivencia e igualdad. Comienzan a hablar de las fechas de evaluación de la ESO y de bachillerato, las notas de publicación, las reclamaciones de las calificaciones, las fechas de exámenes extraordinarios y la organización de las fechas de evaluación de EBAU para su preparación. También comentan las fechas de exámenes de Cambridge para el alumnado que se presenta para varias asignaturas. Por otro lado, la directora y la jefa de estudios explican la orden acerca de los libros para utilizar para el próximo curso (cambio de textos, de contenido y de libros); en esta orden, se recogen las fechas para que las familias se apunten al banco de libros (los becados no pueden pedirlo). Además, exponen que han aceptado la propuesta de nuevos ordenadores en el centro, un total de 86, los cuales serán repartidos entre el alumnado, pero todavía no saben los requisitos.

Percepciones de la orientadora: se limita a escuchar y apuntar la información, como el resto de los profesionales.

Entrevista alumnado

Acciones: Vamos a busca a S.O, una alumna de 4º ESO que quiere ir a estudiar al extranjero el año que viene, su tío vive fuera e iría a vivir con él. Durante la entrevista se observa como S.O no está a gusto en el centro, en el ámbito social se aprecia un

descontento y tristeza, no tiene un grupo de pertenencia e irse fuera es una forma de evadirse y conocer gente nueva. Carece mucho de habilidades sociales, no las tiene desarrolladas. Se aprecia que es una chica muy introvertida y con un cuadro depresivo. Apenas da información a la orientadora, solo expone sus planes de futuro, irse a estudiar 1º de BTO al extranjero para conocer gente nueva y aprender idiomas, volviendo al siguiente curso académico a España donde volvería a hacer 1º de BTO teniendo así un mejor nivel para afrontarlo.

Percepciones orientadora: tiene una gran preocupación por S.O porque tiene un cuadro depresivo latente y antecedentes familiares de depresión profunda. Una vez finaliza la entrevista con la menor llama a su madre para saber cómo se encuentra y hablar con ella acerca de la posibilidad de comenzar terapia con un psicólogo externo. La madre está de acuerdo y se aprecia una preocupación por su parte, sobre todo, por los antecedentes familiares de depresión que existen y la posibilidad de que su hija lo esté desarrollando. La orientadora se encarga de ponerse en contacto con un recurso de Psicología para poder comenzar la terapia cuanto antes con S.O. Se aprecia una preocupación por parte de la orientadora y una implicación importante.

Días después la orientadora me expone su preocupación por la alumna ya que al reprimir sus emociones puede estar generando el cuadro depresivo comentado y desarrollar una situación complicada en la que necesita terapia para mejorar.

Día 5.

Reuniones con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

Acciones: La Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad y coordinadora del Plan de Convivencia e igualdad tiene una reunión con los distintos recursos externos que hay en la zona (Centro Municipal de Atención y Prevención, Fundación Rey Ardid, Casa de la Juventud, etc.). Exponen un Proyecto de la Mesa de Infancia y Adolescencia que están desarrollando, pero el cual, al tener un presupuesto muy bajo, está muy limitado. Así, debaten acerca de lo que podrían hacer para establecer un plan contra la pobreza infantil en algunos barrios y desarrollar acciones que acerquen el barrio a los adolescentes, contando con su opinión. Por ende, tienen dos ideas principales:

- Guía de Recursos TIC de Infancia y Adolescencia: creación de un dossier con información, materiales, mapa interactivo con recursos e instalaciones, publicidad y herramientas de trabajo.
- Establecimiento de mecanismos de participación con los jóvenes y un representante de estos por recurso para ver en qué se podría mejorar y qué sería atractivo para los menores de la zona.

Tienen dudas acerca de si podrán o no desarrollarlo, pero recalcan la importancia de contar con la opinión de los jóvenes en la creación del proyecto.

Entrevista alumnado

Acciones: La orientadora va a buscar a S, una alumna de 2º de la ESO que ha bajado considerablemente el nivel educativo, aunque finalmente ha aprobado todas.

La orientadora le pregunta sobre su estado de ánimo y sobre cómo se encuentra en el centro. S le comienza a contar que en el anterior instituto tuvo muchos problemas porque los compañeros y compañeras se reían de ella. La única amiga que tenía iba con ellos y la dejaba de lado y, además, tuvo un altercado en el tranvía que hizo que fuera el centro de todas las burlas. Vino a este instituto nueva y con miedo y preocupación sobre lo que podía pasar. Expone que antes, nunca pensaba lo que dirían los demás sobre ella, pero que ahora no para de rondar su mente, piensa que la gente que se está riendo se ríe de ella. No obstante, dice que tiene un grupo de amigas, pero se aprecia una desconfianza por si será real o no. S se abre con nosotras y nos cuenta todo con detalle, especialmente su problemática con las autolesiones. Va al psiquiatra desde hace un tiempo y tanto ella como su familia es conocedora de la situación, pero se le ve muy reacia a que la gente lo sepa. También explica que lleva un cuaderno (“el cuaderno de las mierdas”) en el que escribe todo lo que siente, un ejercicio mandado por la psiquiatra. La orientadora le dice que si es un ejercicio está bien, pero que en clase tiene que intentar focalizarse en la explicación del docente y dejar a un lado el diario, en el que puede escribir en casa. La orientadora le dice que puede contar con ella para lo que necesite y que si quiere puede explicárselo al profesorado para que, si en alguna ocasión, necesita ir al departamento a hablar con ella, no le pongan inconvenientes en salir en medio de una explicación. La alumna se niega y no quiere que nadie sepa nada (solo lo saben su tutora, su familia y la orientadora). La orientadora le dice que está viviendo una etapa complicada, pero que es una persona muy especial y que, junto a las personas que le quieren, no tendrá ningún problema en salir de ella. También le recalca la importancia de no autolesionarse en el centro, le dice que eso aquí está prohibido y que, en su lugar, vaya al departamento a hablar con ella o a dar una vuelta.

Percepciones de la orientadora: La orientadora no está de acuerdo con el diario que la psiquiatra le ha mandado a S, dice que es una forma de rumiar los pensamientos y siente que eso le hace aún más daño porque no para de pensar en ellos y no puede centrarse en otras cosas. Aun así, no está muy preocupada por su situación debido a que al exponerlo de forma tan natural, es una forma de llamar la atención y pedir ayuda y, por tanto, eso junto a la terapia externa y apoyo que ella le brinde en el centro, pueden servirle de gran ayuda. Explica que volverá a tener una segunda entrevista con S para ver cómo se siente y, sobre todo, le hará ver que tiene su apoyo cuando lo necesite.

Día 6.

Reuniones con los tutores de 2º de la ESO

Acciones: En la reunión semanal con los tutores de 2º de la ESO han hablado, por un lado, del POAT y de las siguientes sesiones de tutoría que este engloba. Se trata de un minicurso de mindfulness para el alumnado ya que, a raíz de la pandemia, notaban una ansiedad y nerviosismo importante y decidieron integrar en el programa mindfulness. A través de unas sesiones se pretende dotar al estudiantado de herramientas y estrategias para reducir su nivel de ansiedad y posibilitar un estado emocional equilibrado. La orientadora recalca la importancia de que los docentes cojan herramientas para trabajar posteriormente con el alumnado en momentos en los que haya ansiedad por parte de alguno. También expone un curso de mindfulness para los docentes, pero fuera de horario lectivo.

Por otro lado, han hablado de cuatro estudiantes en concreto. S.O por la que están algo preocupados porque la ven muy triste, pero académicamente va bien, su nivel ha bajado un poco, aunque se debe a que estuvo ingresada durante el mes de enero y su tutora no le da una gran importancia. La orientadora discrepa y expone la importancia de que esté atenta porque S.O no está bien. En cuanto a S también expone su intranquilidad y recalca que el profesorado ya se ha dado cuenta de sus autolesiones y, de alguna manera, S tiene que entender que deberían saber la situación en la que está. La tutora explica que habló con la madre, la cual es conocedora de la situación, pero porque la niña le dio permiso ya que esta no quería que nadie supiera nada. Le pregunta a la orientadora si tiene que volver a hablar con la madre o mandar un correo a los profesores para que sepan del tema, antes de las vacaciones mandó uno de manera muy general, sin especificar en el tema, pero avisando de que estén atentos. La orientadora le dice que de momento no hable con ella porque S no quiere que nadie sepa nada, pero que estén atentas porque está en riesgo. Dice que hablará con su psiquiatra a ver qué ocurre y hoy mismo volverá a hablar con ella. Le va a hacer un seguimiento.

Comienzan a hablar de otro alumnado, M, el otro día se hizo daño en el pie en educación física y va con muletas. Le ven muy cabizbajo y dicen que estén atentos, pero en asignaturas como tecnología va bien y, por tanto, no le dan una mayor importancia. Por último, a G le ven triste, la profesora de servicios a la comunidad expone que ha contactado con servicios sociales los cuales le han hecho a la familia dos entrevistas porque él y sus hermanos tienen signos emocionales de maltrato. Se observa un miedo en G, en ocasiones que no deberían (por ejemplo, cuando saca mala nota se pone a llorar y dice que le da miedo ir a casa con la nota). El tutor hablará hoy con él y la orientadora le ha dicho que le traiga a orientación en su hora de clase, si le parece bien, para hablar con él.

Percepciones de la orientadora: se observa una clara y positiva predisposición por parte de la orientadora de hablar y hacer seguimiento a aquellos estudiantes que presenten dificultades académicas, personales, sociales, familiares, ... Además da herramientas a los docentes para que afronten ciertas situaciones y, en suma, se muestra dispuesta a hacer entrevistas con los estudiantes que los docentes vean que lo necesitan.

Recogida de información

Acciones: Horas reservadas para el desarrollo de la memoria del Prácticum.

Día 7.

Recogida de información

Acciones: Horas reservadas para el desarrollo de la memoria del Prácticum.

Otros

Acciones: La jefa de estudios, la profesora de servicios a la comunidad y la orientadora tienen un gran descontento con la falta de recursos que hay en el centro educativo. La inspectora que tienen este año se guía totalmente por la legislación y no tiene en cuenta el contexto social en el que el instituto se ubica, donde existe una necesidad de incorporar mayores recursos, sobre todo, humanos, en las aulas de compensatoria donde existen graves problemáticas de conducta. La legislación educativa, comentan, limita sus acciones y provoca que no puedan trabajar aspectos primordiales para ellas como son el ámbito socioeducativo y socioemocional de los estudiantes con más necesidades, así como establecer un apoyo y una intervención personalizada al alumnado con mayores necesidades.

Percepciones de la orientadora: Se aprecia una involucración constante de la orientadora en el día a día del centro, pero hay momentos en los que tiene una saturación de tareas que no le dejan avanzar hacia ningún camino. Llega un momento en el que opta por ir progresivamente solventando las tareas porque sin la incorporación de más recursos, algo que no está a su alcance, no puede llegar a todo lo que necesita atención.

En suma, una de las propuestas que expone más tarde a las profesoras de educación compensatoria es incluir a los estudiantes del programa en un grupo ordinario para realizar las asignaturas no troncales (música, plástica y educación física). Con el fin de conseguir una participación conjunta y una relación que palie de alguna manera que cada grupo solo se relacione con sus compañeros del grupo de referencia.

Día 8.

Recogida de información

Acciones: Horas reservadas para el desarrollo de la memoria del Prácticum.

Reunión grupo de igualdad

Acciones: El día 31 de marzo fue el día transgénero y, como se expuso en una sesión anterior, la orientadora y la profesora de servicios a la comunidad tuvieron una reunión con el alumnado que forma parte del grupo de igualdad. Así, he estado recabando

información para la elaboración de un mural por parte del estudiantado (véase anexo X). Se le dará a estos fotografías, frases, etc. que organizarán como deseen en forma de mural.

Percepciones de la orientadora: Se observa como ellas son las que dan el primer paso y ofertan un tema a desarrollar. Seguidamente, les dan una pequeña formación sobre este aspecto y les dejan libertad para decidir cómo dar visibilidad al tema. Les brindan herramientas e ideas, pero dejan a los estudiantes la elección de cómo desean crear la campaña, el mural o lo que conjunta y democráticamente se decida.

Entrevista alumnado

Acciones: W es un niño que académicamente no va muy bien y en este trimestre ha reducido considerablemente su rendimiento. Ha dejado de ir al repaso en CEDIS que le ofrece una asociación externa, con la que el centro se coordina. La orientadora y la profesora de servicios a la comunidad le preguntan por qué, W dice que juega al fútbol dos veces por semana y una tiene clases de árabe. Ellas se muestran comprensivas acerca de su situación y le preguntan sobre el pensamiento que tienen su familia sobre su rendimiento académico. Él dice que se muestran descontentos y diciendo que debe mejorar mucho. Sus mayores dificultades están en lengua, matemáticas en cambio lo entiende.

Por otro lado, la orientadora le pregunta qué tiene pensado hacer en un futuro, él duda y dice que estudiar. Ella le dice que es importante que se organice a través de un horario y W le expone que ya lo hace, la orientadora vuelve a focalizar en la importancia de la organización. Además, le pregunta sobre sus amigos y él menciona a dos de ellos, hablan fuera del horario escolar y, entre ellos, W dice que se ayudan.

La profesora de servicios a la comunidad y la orientadora le preguntan si su padre y su madre le apoyan en los estudios y él asiente.

Retoman el tema de haber dejado de ir al repaso educativo ya que le ayudará a recuperar las asignaturas pendientes y mejorar, se muestran preocupadas. Él asiente y permanece callado. Ellas le apoyan y preguntan si tiene un lugar personal en el que trabajar y W dice que sí.

W dice que en el instituto se siente a gusto, hace bilingüe inglés y ellas le dan la opción de ir al no bilingüe, W no quiere, quiere seguir en el bilingüe. La orientadora y la profesora muestran su apoyo diciéndole que dos de las asignaturas son recuperables con facilidad, las otras tres con el repaso irán bien. W vuelve a repetir que su problema está en lengua.

W dice que en unos días comienza el Ramadán y que dejará de ir al fútbol, ellas aprovechan esa información para decirle que esos días puede ir a repaso y así podrá mejorar su rendimiento. Él asiente.

Percepciones de la orientadora: Al ser un niño muy introvertido tanto la orientadora como la profesora de servicios a la comunidad se limitan a hablar con él y escuchar las

pocas palabras que dice. Se muestran comprensibles sobre su situación, pero recalcan la importancia de mejorar en los estudios. En suma, se ve una comprensión en ellas y una gran empatía.

Se aprecia como, en las distintas entrevistas observadas, la orientadora les ofrece a los estudiantes la ayuda de profesionales externos, psicólogos que pueden establecer un seguimiento más personalizado. Esto se debe a que la orientadora no puede abarcar al gran número de estudiantes que necesitan apoyo.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: Preparación del informe de baja de ACNEAE de M, alumna que cursa 4º de agrupado. Es una estudiante que entró en 1º de la ESO con ACS debido a un informe de primaria, pero en el instituto vieron que tenía potencial y matriculándola en 1º de PAI podría titular sin dificultades. Así pues, hemos estado preparando la documentación necesaria para darle de baja como alumna con necesidades específicas de apoyo educativo: la conformidad a la familia que tiene que ser conocedora de la situación, un cuestionario al tutor para ver cómo actualmente se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje y su comportamiento y la documentación del propio informe. Una vez organizado todo, hemos ido a buscar a M para explicarle la situación, preguntarle cómo está en este fin de etapa y sus planes de futuro.

Percepciones de la orientadora: Se observa como la orientadora se preocupa por la alumna, su estado de ánimo actual y su futuro. Le da la enhorabuena por su evolución y le expone su felicidad y orgullo por cómo ha estado trabajando durante toda educación secundaria.

Psicología

Acciones: la profesora explica que el martes de la semana que viene van a ir a las clases de 4º de la ESO para explicarles su experiencia personal de bachillerato a los estudiantes del curso, junto a las optativas que hay en cada especialidad, la dificultad y el trabajo que supone esta nueva etapa educativa. Así, divide a los estudiantes de la clase en grupos según el tipo de bachillerato (ciencias, ciencias sociales y humanidades) y, en base a ello, agrupa en un mismo grupo a 2 personas de cada especialidad, un total de 6 personas por grupo, el cual irá a una clase de 4º de la ESO. Tras esta explicación el alumnado comienza a organizar la charla y los puntos que tratarán (introducción, optativas, experiencias personales y preguntas). El alumnado está muy emocionado y a la vez retraídos por tener que hacer la charla, pero con ganas.

Percepciones de la orientadora: la orientadora es muy cercana con sus estudiantes, les explica las cosas con un buen tono y genera en el grupo-clase un positivo clima lleno de confianza. La orientadora, durante el tiempo que les da para organizar la charla, se pasa por los diferentes grupos para brindarles apoyo y herramientas para afrontar el día.

Día 9.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: La orientadora me explica los distintos apartados del informe y me deja libertad para la elaboración del informe de baja de ACNEAE (véase ejemplo anexo X). Para ello, me enseña el anexo III B de la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Elaboro el informe en base a la información recogida en informes anteriores. Por otro lado, dejo apartados sin terminar de desarrollar ya que carecemos de la información que el tutor debe aportar para establecer un informe más exhaustivo. Así pues, para terminar de elaborarlo esperamos a que nos traslade un cuestionario que la orientadora le facilitó.

Percepciones de orientadora: La orientadora me brinda todo el apoyo y ayuda que necesito, pero a la vez me da total libertad para elaborar el informe haciendo ver la confianza depositada. A pesar de darme esa libertad, está disponible para cualquier duda que me puede surgir. Una vez finalizo los apartados del informe con la información recabada hasta entonces, me felicita por mi trabajo. Su forma de explicar es cercana y te da el lugar que te corresponde, ofreciéndote tareas y brindándote la confianza para desarrollarlas adecuadamente, a la vez que te hace ver que está disponible para cualquier apoyo que necesites.

Psicología

Acciones: La orientadora les expone un trabajo que forma parte de la evaluación. El alumnado, de manera individual, debe escoger entre distintos trastornos que ella les facilitará, tendrán así que, desarrollar una pequeña explicación, ligar la explicación del trastorno a una serie o película y, posteriormente, exponerlo a toda la clase. Los estudiantes se muestran emocionados y contentos por el trabajo y comienzan a decir ideas. Algunos de los educandos le dan ideas de otros trastornos y ella acepta que escojan ese sin ningún impedimento. Escribe así el trastorno que cada estudiante elige y comienza el temario.

La profesora hace un repaso del día anterior (repaso lanzando preguntas). No va el proyector y apoya su explicación oral escribiendo en la pizarra, mediante la elaboración de esquemas.

Percepciones de orientadora: La profesora desarrolla positivamente la clase, su forma de enseñar es tranquila y dinámica ya que genera participación por parte de la mayoría de los estudiantes. Además, estos suelen permanecer atentos y responden a las preguntas que la profesora hace. Liga continuamente el temario con preguntas para generar debate y hacer que el estudiantado permanezca atento. En cuanto aprecia una desconexión por su parte, conversaciones secundarias o aburrimiento, hace pequeñas dinámicas o lanza preguntas a personas específicas para repescar su pensamiento y que vuelvan a la explicación.

Reuniones con los tutores de 3º de la ESO

Acciones: La jefa de estudios hace una explicación de la charla que se le va a dar al alumnado de 3º de la ESO para su transición a 4º y las diferentes optativas que tendrán en el próximo curso. Del mismo modo, expone cómo será la charla del alumnado de 4º de la ESO y la reunión online con las familias para darles las mismas explicaciones. En suma, también recalca la importancia que tiene que los tutores les expongan a sus estudiantes que habrá un cuestionario y una tabla con optativas en la página web del centro educativo, a la cual podrá acceder tanto el alumnado como sus familias; siendo el cuestionario vinculante para la matrícula y recordando la importancia de que la elección sea definitiva ya que intentarán que no haya cambios.

Percepciones de orientadora: La orientadora permanece atenta a la explicación.

Reuniones con los tutores de 1º de la ESO

Acciones: Los tutores preguntan a la orientadora sobre el POAT, más específicamente acerca de las actividades que deben desarrollar para el apartado de prevención de drogas (tabaco). La orientadora hace una pequeña explicación de cómo deben desarrollarlo y recalca la importancia de hablar de los cigarrillos electrónicos y las cachimbas, cada vez más de moda entre los jóvenes. Les expone que, si a ellos y ellas les parece bien, preparará alguna actividad y PowerPoint ya que en el manual que los tutores tienen no se desarrolla nada acerca de lo mencionado.

Por otro lado, hablan de incluir en el POAT dos sesiones de mindfulness, las cuales están siendo un éxito en el resto de niveles educativos. Los tutores y tutoras están de acuerdo porque notan una gran ansiedad y nerviosismo entre los estudiantes.

Percepciones de la orientadora: La orientadora está muy abierta a nuevas propuestas, transmite confianza y apoyo a los docentes y se apunta las distintas propuestas para desarrollarlas y ponerlas en práctica.

Otros

Acciones: En el aula de 1º de educación compensatoria (descrita en la sesión 1) hay dos profesoras de educación primaria las cuales se coordinan para trabajar conjuntamente con el grupo, aunque hay horas en las que están solas lo que les dificulta en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy, una de las profesoras ha faltado y los docentes se han organizado para dar apoyo en el aula a D (la profesora que estaba sola a causa de la baja de su compañera). D ha vuelto al departamento contenta porque los docentes que le han dado apoyo no se esperaban ese comportamiento en el aula y lo han pasado mal. D y su compañera, S, llevan mucho tiempo pidiendo ayuda al instituto y a inspección y, recalcando la necesidad de tener más recursos humanos con los que poder trabajar mejor en el aula y nadie les ha escuchado hasta ahora, cuando han visto la realidad con sus propios ojos.

D explica que es un aula muy conflictiva y problemática, con graves problemas de conducta ya que son perfiles con un alto grado de absentismo en educación primaria, lo que ha provocado que carezcan de valores, respeto y habilidades sociales. En este aula, principalmente, trabajan estos aspectos. La falta de recursos genera que sea un aula en la que sea difícil fijar un trabajo y un proceso de enseñanza mediante el cual los menores incorporen habilidades y valores necesarios. Así, es un aula que permite tener al alumnado matriculado en el sistema educativo hasta los 16 años, como establece la ley, pero una vez, esta edad se cumple, abandonan el sistema educativo sin ningún tipo de formación y título que les ayude a integrarse en la sociedad; proliferando así la segregación educativa, las desigualdades sociales y el estigma hacia este colectivo.

Percepciones de la orientadora: La orientadora y el departamento de orientación brindan todo su apoyo a D y S, las profesoras de educación compensatoria, y piden ayuda a inspección para tratar de mejorar esta situación y brindar un futuro más próspero a este perfil de alumnado. No obstante, la inspectora se rige por la legislación educativa vigente y no les proporciona más recursos; dejando a un lado las necesidades del alumnado. Este techo hace que las profesoras y la orientadora tengan grandes limitaciones que provocan que no puedan intervenir como realmente quisieran.

Día 10.

Psicología

Acciones: La profesora hace un rápido y sintetizado repaso del temario visto hasta ahora y lanza preguntas para generar debate y hacer que los estudiantes, despistados por ser la primera hora del horario lectivo, conecten con la explicación. Tras unos minutos, avanza con la teoría. Después de desarrollar parte del temario hace una dinámica, pide a dos voluntarios y los saca fuera del aula. La dinámica une la motivación con las emociones y cómo estas pueden influir en el primer concepto y generar un resultado u otro. Para ello, explica la dinámica a todo el grupo, menos a los dos voluntarios que esperan fuera: se trata de que a uno de ellos (J) le tienen que animar, hacerle ver que puede conseguir el reto y apoyarle. Sin embargo, a M deberán abuchearlo y hacer sentir que no va a conseguirlo. Entran los dos alumnos a la clase, tienen que encestar unos palos en una canasta. Tras la realización de la dinámica exponen cómo se han sentido. J presionado, pero contento por el apoyo recibido; M agobiado y triste por los abucheos recibidos. La profesora explica por qué de la dinámica y la importancia de gestionar las emociones para un óptimo resultado.

Percepciones de la orientadora: La profesora desarrolla las clases dinámicas y participativas, genera debate e interés en el alumnado y establece un tipo de liderazgo democrático a través del cual genera una comunicación, confianza y saber hacer hacia el alumnado. Por otro lado, una vez finaliza la clase, me explica que con este tipo de dinámicas hay que tener cuidado ya que, dependiendo del tipo de personalidad que tiene

el alumno voluntario, puede hacerle daño ser ignorado o abucheado de ese modo. Se aprecia preocupación y antelación a la hora de desarrollar la dinámica, teniendo en cuenta las emociones de sus estudiantes.

Reuniones con los tutores de 4º de la ESO

Acciones: Comienzan la reunión tratando el tema de un estudiante con el que están preocupados. A.L no puede promocionar este año porque no ha alcanzado los mínimos. Han tenido varias reuniones con sus padres los cuales niegan sus dificultades y no quieren que repita de curso. Los docentes no ven los mínimos alcanzados e insisten en la importancia de generar una aceptación de la situación por parte de la familia ya que eso beneficiará a A.L y descargará la presión que sus padres, de forma inconsciente, le inculcan. La orientadora explica la entrevista que tuvo el otro día con los padres y hace ver que el entendimiento está llegando.

Por otro lado, la orientadora explica las charlas que les darán a 4º de la ESO para la transición y el cambio de etapa.

Asimismo, hablan de L, quiere hacer bachillerato de artes en otro instituto. La orientadora recalca al profesorado y, sobre todo, a su tutor la importancia de intentar convencerla para que haga esta etapa en el instituto porque, aparte de que se llevará una decepción por no entrar a la Escuela de Artes (no tiene la nota suficiente), en este centro pueden brindarle el apoyo y el seguimiento que necesita; siendo algo más personalizado que en otro instituto en el que no conozcan su evolución y situación personal. El profesorado asiente.

Percepciones de la orientadora: Se observa una seguridad por parte de los docentes hacia la profesional de la orientación, los tutores depositan su confianza y aceptan las propuestas que la orientadora expone. Además, le explican todas sus dudas y ella les brinda un gran apoyo.

Reuniones con los tutores de 4º de la ESO

Acciones: La jefa de estudios manifiesta el triunfo de las sesiones de mindfulness incorporadas en otros cursos y recalca la importancia de introducir las sesiones de tutoría de los estudiantes de bachillerato. Los tutores aceptan y acuerdan los días.

Acciones de la orientadora: La orientadora asiente y apoya a la jefa de estudios en el desarrollo de las sesiones de mindfulness.

Entrevista alumnado

Acciones: B es una alumna que cursa 4º de la ESO. La orientadora va a hablar con ella porque su tutora está preocupada, la ve nerviosa y ansiosa y no está conforme con sus notas, a pesar de tener unas calificaciones alta. B se sincera y explica su situación: es de un pueblo de Barcelona y hace 5 meses vino a vivir a Zaragoza porque es deportista de alto rendimiento en yudo. Actualmente, vive en un piso con varios compañeros y compañeras de yudo y un tutor, por lo que está lejos de su familia, algo que en muchas

ocasiones se le hace difícil. Se observa que es una chica muy perfeccionista y organizada y no alcanzar las metas que se propone (muy altas) le frustra y hace que se venga abajo. Además, a pesar de tener un grupo de amigos y amigas en el instituto, no siente una conexión con nadie como para exponerle sus problemas y abrirse. En suma, los fines de semana, cuando podría distraerse saliendo con ellos, no puede porque ninguno de ellos hace planes. La orientadora le pregunta si esa exigencia, la cual le hace ver que está bien, pero en cierto grado, viene del deporte. B en parte le dice que sí, pero también expone que su padre inconscientemente genera una presión en ella muy alta y tiene miedo de que sus padres le hagan volver a casa porque no la ven del todo feliz en Zaragoza. Ella recalca que está mejor aquí que en su pueblo y quiere quedarse.

La orientadora le brinda su apoyo y le hace ver la importancia que tiene que B cuide de ella misma, como una mejor amiga, no presionándose ni generando unas expectativas tan altas. Le expone que es una chica muy valiente y con mucho trabajo lo cual hace normal su estrés y, por ello, es importante que viva en el presente y no se establezca tanta presión a ella misma. Recalca que ella está en todo momento, por si necesita hablar y expresar lo que siente, pero es importante que se cuide a ella misma. Además, le ofrece la posibilidad de ir a terapia externa que le puede ayudar a gestionar sus emociones de manera enriquecedora.

Su madre irá a conocer el instituto en unos días, la orientadora aprovecha para decirle a B que, si ella quiere, hablará con su madre para proponerle ir a terapia la cual le puede venir bien para aprender a gestionar sus emociones. B está de acuerdo.

Percepciones de la orientadora: La orientadora está segura de que no hay un trastorno de base. Se focaliza en que B tiene mucha presión porque quiere quedarse en Zaragoza y no volver a su ciudad y, por eso, la orientadora piensa que se exige mucho a sí misma, para demostrar a sus padres que está bien aquí y puede rendir incluso mejor que en su ciudad. La problemática es que tiene altos niveles de ansiedad por esta situación ya que al realizar yudo no puede llegar al nivel académico que tenía anteriormente, tiene mucha exigencia del deporte y la gran mayoría de las tardes no puede estudiar. La orientadora insiste a la tutora sobre la importancia de calmar a la madre y hacerle ver que en el centro están muy contentos con B y que está progresando e integrándose muy bien a los distintos contextos. Por ende, le da una gran importancia al entendimiento que haya con la madre y el padre de B, con el fin de lograr un apoyo por su parte y que B calme sus nervios y se relaje para que su rendimiento siga por el camino establecido hasta ahora.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: Como se ha mencionado anteriormente, en el apartado de “reuniones con los tutores de 1º de la ESO”, la orientadora oferta ampliar el apartado de prevención del tabaquismo, incorporando los cigarrillos electrónicos y las cachimbas. Así, me explica la propuesta y me da la opción de pensar alguna actividad para desarrollarla en la tutoría de la semana siguiente. Por consiguiente, comienzo a buscar información y desarrollar un

PowerPoint el cual será proporcionado a los tutores para que puedan desarrollar dicho apartado.

Percepciones de la orientadora: Brinda apoyo en las tareas y libertad para desarrollarlas. En suma, felicita las acciones desarrolladas.

Sesión 11.

Charla alumnado 4º de la ESO

La orientadora, junto con la jefa de estudios desarrollan una charla para 4º de la ESO con el fin de orientarles en su futuro académico, bien escojan la modalidad de bachillerato u otras diferentes opciones. Comienza hablando la orientadora, apoyada de un PowerPoint con esquemas visuales en los que se apoya para explicar las distintas opciones. El alumnado permanece callado y escuchando. Seguidamente, la jefa de estudios explica cómo tienen que hacer la preinscripción y la importancia de que la elección sea la definitiva ya que el formulario es vinculante. La jefa de estudios recalca que con esas preinscripciones pedirán los grupos y el profesorado necesario y, por tanto, no habrá cambios a no ser que se trate de una situación excepcional.

Percepciones de la orientadora: La orientadora da una explicación clara y concisa, con un tono de voz adecuado. Los esquemas de los que se apoya son visuales y sintetizados lo que clarifica la explicación. La orientadora me explica al finalizar la charla que intenta no establecer una presión en el alumnado sobre la elección de su futuro académico, aunque es consciente de la importancia que supone que elijan adecuadamente ya que la elección marcará considerablemente su futuro. Esta explicación no se la da al alumnado para no crear en ellos miedos e inseguridades.

Charla alumnado 3º de la ESO

La charla es similar a la de 4º de la ESO. Les explican las diferentes opciones y la importancia de saber hacia qué camino quieren ir. Además, hacen el cuestionario de ejemplo para que el estudiantado no tenga dificultad a la hora de hacerlo en casa.

Percepciones de la orientadora: Explicación clara y concisa, con un tono de voz adecuado.

Sesión 12.

Psicología

Acciones: El alumnado se divide por los grupos que previamente la orientadora, en sesiones anteriores, ha conformado. Dos de los estudiantes del bachillerato de Artes

tienen que ir rotando por grupos ya que no ha habido más voluntarios para explicar esta modalidad. Por otro lado, en el bachillerato de Humanidades solo hay dos grupos y, por tanto, dos de las alumnas también rotan, pero, esta vez, solo a otra clase más. Las explicaciones se focalizan en la experiencia personal del alumnado y los estudiantes de 4º de la ESO permanecen atentos y callados. No hacen muchas preguntas, permanecen vergonzosos y en silencio.

Percepciones de la orientadora: La orientadora aprovecha esta dinámica de explicación por parte del alumnado de 2º de BTO a los estudiantes de 4º de la ESO para mejorar la oratoria de los alumnos y alumnas, las habilidades sociales y la expresión oral. Cree que es una buena forma de mejorar estas habilidades ya que, además, desarrollan la charla hacia un grupo de iguales sintiéndose más cómodos y confiados.

Sesión 13.

Entrevista alumnado

Acciones: Llego con la entrevista empezada. La orientadora está hablando con S (primera entrevista con ella en la sesión 5) la cual ha ido al departamento de orientación agobiada y con necesidad de hablar. Siente que no tiene a nadie de confianza para apoyarse porque se siente mal contándole sus problemas a sus amigos cuando estos tienen los suyos. Tiene un grupo de WhatsApp con sus amigos de Cartagena los cuales siguen la misma dinámica que ella: autolesiones y tristeza porque no tienen una adecuada gestión de sus emociones. Cuenta que un día estaba decaída y contó por el grupo lo que le ocurría, uno de sus amigos contestó muy seco (“ok”) y ella se vino abajo. Se salió del grupo y explica a la orientadora que necesita desconectar de ellos y pensar en sí misma porque siente que ese entorno le hace daño. Lee a la orientadora parte de su diario, de lo que ocurrió días atrás sobre este tema. Por otro lado, cuenta que se siente mala amiga porque su mejor amiga de Cartagena se intentó suicidar hace unos días y ella antes de que ocurriese se había alejado porque necesitaba tiempo para pensar en ella misma y se siente culpable. No obstante, al leer el diario se observa que ella misma se da cuenta de que no puede echarse la culpa de lo ocurrido, que su amiga fue la que decidió hacer eso. La orientadora muestra su alegría por esa actitud y le recalca que ella necesitaba estar sola y que por no estar al lado de su amiga durante unos días no pasa nada porque a veces tiene que poner por delante sus sentimientos a los del resto. S lo entiende y dice que tiene razón. Se marcha más contenta y desahogada.

Percepciones de la orientadora: La orientadora muestra a S apoyo y comprensión, le escucha y le deja hablar, le felicita y muestra su alegría cuando S tiene una actitud positiva y cambia sus pensamientos negativos. Focaliza en la importancia de pensar en ella para que esté bien. Por otro lado, me cuenta cuando S se va que necesita hablar con su madre, pero antes le dirá a S que tiene que darle su consentimiento. A la orientadora le preocupa su entorno social y familiar ya que, por lo que S ha contado, se relaciona con un entorno

muy negativo y con cierta tendencia a la depresión y, por tanto, eso ha podido desencadenar sus pensamientos y emociones. Por tanto, quiere hablar con la madre para saber cómo se encuentra su entorno familiar, pero sin la aceptación de S no dará el paso, por eso, quiere volver a hablar con ella.

Charla alumnado 3º de PMAR

Acciones: La orientadora explica a los estudiantes de PMAR las asignaturas que tendrán el año que viene, las optativas que pueden elegir teniendo en cuenta que serán aplicadas con el resto de grupos de 4º de la ESO y las asignaturas obligatorias desarrolladas con el grupo ordinario de PMAR. La charla es corta y el alumnado permanece atento y pregunta todas las dudas que tienen.

Percepciones de la orientadora: La orientadora tiene muy poco tiempo para explicar la charla y, por tanto, la sintetiza y la desarrolla de forma corta, pero con todos los detalles y los aspectos más relevantes a tratar.

Psicología

Acciones: La profesora comienza la sesión felicitando a los estudiantes por la charla del día anterior. Tras ello, comienza el temario y el alumnado permanece callado y atento; tienen ciertos momentos de despiste y comienzan a hablar, pero la profesora sabe muy bien cómo cambiar este chip y que vuelvan a escuchar. Es una profesora muy cercana y sabe cómo llevar la clase. La explicación del temario es apoyada a través de un PowerPoint visual, colorido y con esquemas que permiten una focalización en los aspectos más relevantes. En suma, la información importante la subraya para que los estudiantes tomen conciencia de los conocimientos que deben incorporar.

Percepciones de la orientadora: La profesora tiene una forma de explicar tranquila en la que se focaliza en los aspectos más relevantes y sintetiza la información de manera clara, haciendo que el estudiantado pueda focalizarse en el conocimiento más relevante. En suma, tiene una comunicación verbal y no verbal cercana y cuando el estudiantado se despista, sabe reconducirlos de manera respetuosa.

Reunión grupo de igualdad

Acciones: Junto al alumnado que forma el grupo de igualdad se ha creado el mural del día transgénero con los recursos explicados en la sesión 8. Los estudiantes están muy emocionados y felices de crear el mural. Además, han hecho dibujos para añadirlos (véase X donde aparece la fotografía del mural).

Por otro lado, el Ayuntamiento facilitó a la orientadora una exposición de familias diversas donde aparecen fotografías de distintas familias ya que en la sociedad actual no existe una normativa de familia, sino que son múltiples las existentes. Se han colocado las fotografías y descripciones de estas.

Percepciones de la orientadora: Se observa una involucración por parte de la orientadora y de la profesora de servicios a la comunidad. Ambas dos se muestran participativas y animando a los estudiantes a que participen en la creación de murales.

Reuniones con los tutores de 1º de la ESO

Acciones: La orientadora me da paso para explicar la sesión del vaper y las cachimbas desarrollada en la sesión 9. Se lo explico al profesorado y ellos, conformes agradecen haber creado esa sesión extra para tratar el tema.

Percepciones de la orientadora: La orientadora es muy agradecida y valora el trabajo de los demás. En el momento en el que explica que he desarrollado la sesión extra del tabaquismo me felicita y me da las gracias.

Reuniones con los tutores de 2º de la ESO

Acciones: La reunión se centra en hablar de M, le pasaron de 1º de educación compensatoria a ordinaria con ACS porque estaba desamparado, la relación con sus compañeros no era buena y el clima que había era muy negativo, no llegaba a conectar con el resto de estudiantes y estos no le ayudaban. Actualmente, a nivel emocional está muy feliz, a pesar de que en lo académico está muy limitado.

Por otro lado, la orientadora explica que hay un buzón creado por el alumnado ayudante en el que el resto de estudiantes pueden introducir mensajes de ayuda o apoyo por si no se atreven a hacerlo público a algún profesorado y dice a los tutores que lo expongan en clase.

Percepciones de la orientadora: Expone la importancia de mejorar su nivel académico, pero prima lo emocional frente a lo intelectual y recalca que tratará de ver cómo mejorar este último ámbito porque no quieren llevarle a compensatoria ya que ahí su estado emocional decaerá.

Día 14.

Psicología

Acciones: La clase comienza con la visualización de dos vídeos sobre emociones y neuronas espejo y, al finalizar, se abre un pequeño debate. Parte del alumnado está dormido y la otra mitad está continuamente hablando en voz baja, la profesora les llama la atención, pero a los minutos retoman la conversación. Se aprecia que todos permanecen despistados y sin atender. La profesora sigue la clase como si no sucediera nada.

Percepciones de la orientadora: Se observa que cuando el alumnado no está atento o habla la profesora sabe reconducirlo, preguntando o abriendo debate sobre algún tema o, pidiendo silencio de manera educada o graciosa para captar su atención. No obstante,

cuando ella aprecia que la clase sigue despistada, continua la clase porque entiende que no van a atenderla al ser primera hora y, posiblemente, estar dormidos.

Recogida de información

Acciones: Horas reservadas para el desarrollo de la memoria del Prácticum.

Entrevista alumnado

Acciones: A es un alumno de 4º de la ESO que no tiene claro su futuro académico. En un principio, quería hacer periodismo y, por tanto, cursar el bachillerato de ciencias sociales, pero su hermana optó por esta carrera y no está a gusto. Así, A teme que le ocurra lo mismo. La orientadora explica a A que lo que le ha ocurrido a su hermana no tiene por qué pasarle a él, que son personas completamente distintas. A lo entiende, pero ha estado informándose y se ha desencantado. Por otro lado, le gusta mucho Psicología, pero está preocupado por las matemáticas de bachillerato ya que las de 4º de la ESO le resultan cada vez más complicadas. La orientadora muestra una gran confianza hacia él y le hace entender que él puede con todo y que con un pequeño empujón (clases de refuerzo de matemáticas), podrá sacarse el bachillerato. Pero, sobre todo, no puede dejar de intentar algo por miedo o creencias limitantes establecidas por él mismo. A sale muy contento de la entrevista, relajado y más dispuesto y decidido a tomar la decisión de ir al bachillerato de ciencias.

Percepciones de la orientadora: Se observa que la orientadora tiene depositada una alta confianza en A el cual necesita que alguien le anime y le transmita seguridad. La orientadora es lo que le muestra y, además, le recalca que ella está ahí para cuando necesite hablar o tenga otras dudas.

Reuniones con los tutores de 4º de la ESO

Acciones: Reorganizan las charlas para orientar al alumnado de cara a bachillerato, FP y ámbito laboral.

Por otro lado, hablan del chico descrito en la sesión 10, A.L. Parece que la familia comienza a tener una predisposición a que su hijo sea evaluado, este tendría que repetir 4º de la ESO, pero ellos siguen sin querer que esto suceda. La orientadora ha hablado con ellos y les ha convencido de que, al menos, se desarrolle una evaluación con A.L para ver qué le está pasando. Habla con los tutores sobre cuándo se podría evaluar a A.L, la orientadora no quiere que pierda clases.

En la misma línea, la orientadora da una serie de pautas al profesorado sobre lo que se podría hacer con I en clase: grabación y transcripción de voz podría ser usado con él ya que se observan graves dificultades en lectoescritura. Es incapaz de leer en voz alta. La orientadora piensa que es ACNEE, pero sin una evaluación no puede determinarlo ni adoptar adaptaciones tan importantes como las mencionadas. Terminan fijando la evaluación para los lunes por la tarde.

También se mencionan las sesiones de mindfulness, algunos grupos ya han tenido la primera sesión y están descontentos ya que algunos de ellos se agobiaron y tuvieron ataques de ansiedad. Los docentes creen que se debe al nerviosismo interno que llevan y la orientadora expone que, en algunas ocasiones, cuando el cuerpo genera esa relajación, es cuando surge el ataque de ansiedad ya que el cuerpo se relaja y necesita sacar al exterior la ansiedad acumulada.

Una profesora tiene una gran preocupación por el alumnado de 2º de la ESO, comenta que no tienen habilidades sociales, no muestran interés ni emoción y son “parados”. El resto de docentes no le dan importancia, “ya se espabilarán”.

Por último, la orientadora pregunta al tutorado si le interesaría incorporar en una sesión de tutoría una charla para el alumnado que va a cumplir 16 años. Se ha coordinado con el PIEE y se trata de actividades lúdicas ofertadas de manera gratuita desde el Ayuntamiento a los menores que cumplen 16 años, durante un año entero. El profesorado no está muy de acuerdo, dicen que va a finalizar el curso y hay cosas más importantes. La orientadora insiste sobre la importancia del tema y ellos terminan aceptándolo.

Percepciones de la orientadora: En cuanto a I, se le ve predispuesta a evaluarlo y hacer un diagnóstico para que la familia tome conciencia de la importancia que supone intervenir con él y que lo principal es su bienestar emocional y el desarrollo de habilidades sociales, de las cuales carece y son tan esenciales en el día a día.

Por otro lado, se observa una confusión en la orientadora cuando el profesorado describe la sesión de mindfulness, preocupada expone que hablará con la organizadora del PIEE y con la psicóloga para tratar de solucionarlo. Se observa una concienciación con todos los temas y, cuando algo no sucede correctamente, trata de cambiarlo para mejorar.

Además, se observa un interés en el aspecto emocional y social del alumnado ya que la orientadora trata de incorporar las actividades lúdicas, aspecto que para ella es fundamental en la vida de los menores para que tengan una desconexión académica y puedan disfrutar del ocio.

Día 15.

Otros

Acciones: Formación realizada a través de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE) para orientadores de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo es poner en común estrategias y aspectos relevantes que cada profesional de la orientación desarrolla en su centro, tratando de trabajar hacia el mismo camino y aprender juntos.

Todas las orientadoras de la reunión coinciden en que este curso actualmente las mayores problemáticas o dificultades que se encuentran son: ansiedad, autolesiones y personas

transexuales. Entre todas tratan de establecer una serie de pautas y estrategias para hacer frente a estas situaciones.

Se llega a las siguientes conclusiones:

- Generar un banco de recursos: crear un espacio en el que establecer, por temáticas, técnicas y recursos para que todos los orientadores puedan acceder fácilmente a estas estrategias.
- Trabajar la prevención de manera transversal y no solo a través del POAT: desde el currículum por ejemplo, de educación física y biología (respiración, etc.).

Percepciones de la orientadora: Se observa como la orientadora comparte todas las estrategias y técnicas que utiliza en el centro educativo.

Otros

Acciones: D, el alumno de 1º de la ESO que tuvo un altercado descrito en la sesión 1, vuelve a tener una discusión con una de sus profesoras. Esta no es capaz de actuar con él como debería y pierde enseguida la calma. La profesora de PT tiene varios días refuerzo individual con D, ella es muy dulce con él y sabe calmarle y guiarle, ayudándole a tomar conciencia de sus actos. La orientadora se la encuentra por los pasillos y comienzan a hablar de la actitud tomada por la profesora. A pesar de que parecen haber solucionado sus diferencias, recalcan que A (la profesora mencionada) es la adulta y debe dar el brazo a torcer en este tipo de situaciones ya que sino D siente una gran culpabilidad y tiene dificultades para tomar conciencia de sus actos.

No obstante, la profesora de PT está muy contenta con la relación que la mayoría de los profesores tienen con D. Todos ellos son conscientes del comportamiento de D y, por tanto, tratan de apoyarle y guiarle y, cuando suceden actos violentos por parte de D, lo entienden y le ayudan a reconducir su comportamiento.

Percepciones de la orientadora: Tanto por parte de la orientadora como de los docentes que imparten clase a D se observa una gran implicación e involucración hacia el alumnado vulnerable o con dificultades como las que puede tener D. Toman conciencia de la importancia que supone para estos estudiantes que los docentes les entiendan y no por el contrario les castiguen.

Otros

Acciones: Este año, gran parte de las actividades extraescolares organizadas por el PíEE no pueden realizarse por la Covid-19. Es por ello por lo que la persona que lo coordina ha pasado a tener su horario laboral por las mañanas en vez de por las tardes y, por tanto, colabora con la orientadora en posibles actividades que se pueden trabajar en el instituto. La orientadora muestra su alegría por tener este apoyo que le está ayudando sustancialmente en sus acciones de orientación educativa.

Día 16.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: La orientadora se ha coordinado con la jefa de estudios y la directora para la creación del nuevo Plan de Atención a la Diversidad.

Percepciones de la orientadora: Desarrolla un plan adaptado al contexto del centro y las necesidades, estableciendo un lenguaje y trayectoria inclusivos. **Acciones:** Hoy la orientadora comienza a evaluar a A.L, alumno que presenta graves dificultades en la comprensión (véase sesión 10 y 14). La orientadora ha organizado una tabla con A.L para ver qué días le va a evaluar.

Entrevista alumnado

Acciones: Hoy la orientadora comienza a evaluar a A.L, alumno que presenta graves dificultades en la comprensión (véase sesión 10 y 14). La orientadora ha organizado una tabla con A.L para ver qué días le va a evaluar. Comienza hoy con el WISC-IV y se aprecian muchas dificultades.

Día 17.

Psicología

Acciones: La profesora les ha explicado la dinámica de las clases de esta semana y la que viene. El martes siguiente tienen examen y, por tanto, esta semana se centrará en la teoría, a pesar de que es consciente de que no les agrada una clase magistral. Primeramente, les explica que el examen será tipo test y con alguna pregunta corta de desarrollo. Les tranquiliza diciéndoles que el día antes del examen repasarán todo el temario y harán preguntas parecidas a las del examen. Seguidamente, intenta desarrollar una clase amena y con un contenido teórico sintetizado y fácil. El alumnado está atento, aunque cuando quedan unos minutos para finalizar la clase se despistan con facilidad y comienzan a hablar.

Percepciones: La profesora sigue la misma dinámica de las clases anteriores, calmada, tranquila, respetuosa y con un tono gracioso para hacer una explicación más llevadera.

Reunión grupo de alumnado ayudante

Acciones: Hoy se trata el tema del ciberacoso y, para ello, la orientadora y la profesora de servicios a la comunidad hacen un Kahoot con el alumnado ayudante para aprender unas nociones básicas sobre esta problemática. Después, hablan sobre la posibilidad de que exista algún caso de ciberacoso y la importancia de que ellos y ellas, como alumnado ayudante, prevean estas actitudes y lo comuniquen para tomar medidas.

Percepciones de la orientadora: Implicación con el alumnado ayudante, dándole formación, herramientas y técnicas para que tomen conciencia de actitudes que pueden desarrollar para apoyar y ayudar a sus compañeros y compañeras.

Entrevista alumnado

Acciones: Tras la reunión del alumnado ayudante, S que forma parte del grupo, se queda con la orientadora a hablar con ella. Está baja de ánimos porque uno de sus amigos de su ciudad le hace el vacío en el grupo de WhatsApp, le insulta y le habla de manera cortante.

Percepciones de la orientadora: Se aprecia la empatía y la comprensión por parte de la orientadora sobre el tema y trata de darle herramientas para afrontarlo. Por otro lado, aprovecha la entrevista para preguntarle si le parece bien que llame a su madre para hablar de la situación.

Otros

Acciones: La profesora de servicios a la comunidad y la orientadora hablan sobre la charla que la Cruz Roja va a impartir a 1º de educación compensatoria. El profesional prefiere ir solo a la clase y la profesora le expone lo complicado que es este grupo y la importancia de que tenga un apoyo de uno de los docentes. Él insiste en su experiencia y en que no tendrá problema. A la media hora de charla, se marcha porque no puede soportar la situación: insultos, vaciles, gritos y falta de atención por parte del alumnado. Una de las profesoras del grupo, la profesora de servicios a la comunidad y la orientadora hablan de lo ocurrido y aprecian que “cada año son peores que el anterior”. Es muy difícil guiar al grupo y desarrollar algún tipo de aprendizaje. La profesora insiste en que si no estuviera D, el grupo funcionaría mejor ya que este lo desestabiliza. La orientadora, por otro lado, recalca la importancia de hacer otro tipo de dinámicas externas al aula ya que toda una jornada lectiva encerrados en una clase no es adecuado para ellos y ellas. Le ofrece a la profesora la posibilidad de establecer un “espacio de liberación emocional” para el grupo de compensatoria en el gimnasio o hacer actividades que impliquen movimiento. A la profesora le parece buena idea, se observa un cansancio y un agotamiento mental en ella y parece estar sobrepasada.

Por otro lado, D, una de las profesoras del aula, expone a la orientadora su descontento con el alumnado. Le explica que durante las primeras horas casi todo el alumnado está presente y el trabajo que se puede realizar con ellos es más productivo que a últimas horas. Conforme el horario escolar va avanzando, el absentismo es mayor y el comportamiento de los estudiantes que permanecen muy negativo.

Percepciones de la orientadora: Apoya a su compañera tratando de animarla y haciéndole ver la labor tan importante y positiva que está haciendo. También le ofrece otras posibilidades de trabajo externas al aula, otro tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, dinámicas y actividades distintas. Le expone que hablará con dirección y hará todo lo que esté en su mano para ayudarle a cambiar estos aspectos y poder ofrecer otra trayectoria al grupo.

Otros

Acciones: Se sigue hablando del grupo de compensatoria y las profesoras tienen una queja. Las excursiones solo son ofertadas a 1º ordinario y PAI, no se les tiene en cuenta y, por tanto, el alumnado piensa que se le excluye. La orientadora entiende su enfado y es consciente de ello y, por tanto, se ofrece a exponer este hecho a la profesora que ha organizado la excursión.

Percepciones de la orientadora: Se aprecia una implicación con este grupo y la importancia que le da a la integración con el resto de estudiantes, así como la importancia de ofertarles excursiones que les permitan romper la dinámica del aula y generar en ellos un incentivo para ir al instituto y aprender.

Día 18.

Psicología

Acciones: La profesora les recuerda que en unas semanas tienen que entregar el trabajo individual de trastornos explicado en sesiones anteriores. El alumnado se altera y comienza a preguntar sobre el tema que cada uno había elegido. La profesora va diciendo de uno en uno los trastornos elegidos y el estudiantado se empieza a calmar. Tras ello, les da unas preguntas de verdadero/falso y de elección múltiple para que, por grupos, las hagan. Después de unos minutos, las corrigen conjuntamente.

Percepciones de la orientadora: La orientadora felicita a los estudiantes cuando las respuestas son correctas, dando una pequeña explicación sobre la teoría. Cuando el alumnado dice la respuesta mal, le profesora les anima a volver a contestar y les felicita igualmente. Se observa una relación cercana y de confianza.

Entrevista alumnado

Acciones: N es una chica de 2º de bachillerato muy organizada, perfeccionista y con gran fuerza de voluntad que quiere dar lo mejor de sí misma para poder conseguir una buena media en este nivel educativo y poder ampliar sus posibilidades académicas. Este hecho ha generado que deje de ir a nadar, algo que le calmaba y le hacía sentir bien. El problema es que percibe como pérdidas de tiempo todas las cosas externas al estudio. La necesidad de hablar con la orientadora surge por un ataque de ansiedad previo a un examen, lo que generó que no hiciera el examen lo mejor que podía. La orientadora trata de hacer ver a N que este nivel de preocupación es relativamente normal en la época en la que está viviendo. Son momentos complicados, pero sobre todo, le hace entender que no es una elección esencial en su vida con el fin de que su nivel de estrés se reduzca. N es consciente y sabe que tiene que hacer otras cosas para evadirse del estudio, pero es incapaz. En suma, es consciente de que es demasiado perfeccionista, según ella, y eso le pasa factura. La orientadora le hace ver que cada cualidad que posee es única y especial, solo tiene que

equilibrar sus pensamientos para que esas cualidades generen hechos positivos y no lleguen a ser obsesiones. Además, también le hace ver que su fuerza de voluntad y organización en el presente facilitarán cualquier dificultad futura ya que tiene una base de responsabilidad y organización importante lo que le facilitará su día a día. Tras una larga charla, termina convenciéndola de la importancia que tiene hacer un break. Se aprecia como N termina con una sonrisa y más tranquila.

Percepciones de la orientadora: La confianza que C (la orientadora) ha creado con N genera que esta sienta seguridad cuando habla con ella. Se tranquiliza y confía en su palabra. La orientadora le da clases de psicología por lo que la relación es más cercana y este hecho facilita la conversación y el entendimiento. La orientadora muestra confianza y tranquilidad, haciendo ver que el problema que en ese momento está teniendo es pasajero y que con la fuerza y la seguridad que tiene puede superarlo.

Día 19.

Psicología

Acciones: La profesora pone un vídeo acerca de las enfermedades mentales. Este trata de un grupo de personas con distintos trastornos (esquizofrenia, trastorno bipolar, etc.) y mediante preguntas explican su trastorno y la importancia de la normalización. Mediante el vídeo se pretende eliminar la estigmatización que muchas personas tienen acerca de las enfermedades mentales. Tras finalizar el vídeo, surge una pequeña charla que se corta por el timbre y finaliza la clase.

Entrevista alumnado

Acciones: M es una alumna de 1º de bachillerato que está agobiada porque no se concentra en los estudios. El primer y el segundo trimestre ha suspendido cuatro asignaturas y está agobiada porque tiene miedo de no poder aprobar bachillerato. Este hecho le ha hecho pensar la posibilidad de cursar un grado medio. La orientadora trata de calmarle, le dice que no pasa nada porque repitiera o fuera a 2º con alguna pendiente, lo que tiene que hacer es organizarse y tratar de focalizarse en la tarea. La orientadora le hace situarse en dos pensamientos: comenzando la carrera de magisterio (algo que tiene pensado y le gusta) o empezando un grado medio de estética (estudios que también le llaman la atención). Con la primera opción se le iluminan los ojos, con la segunda duda. La orientadora le dice que ya tiene la respuesta y que, a pesar de que suponga un esfuerzo, va a poder aprobar sin problemas. M le dice que nunca se ha esforzado demasiado y siempre ha aprobado, la orientadora le expone que quizá el problema venga de ahí. Nunca ha tenido problemas en los estudios y con el mínimo esfuerzo aprobaba, en bachillerato la dificultad es mayor y el esfuerzo y la organización son esenciales. Le da pautas y técnicas de estudio y también alguna de relajación ya que a M le cuesta dormir mucho.

Percepciones de la orientadora: Se implica con cada estudiante y establece una empatía esencial para poder entenderlos. Le ofrece técnicas y herramientas en cada ámbito en el que tiene dificultades y le apoya en todo lo que necesita. Cuando finaliza la entrevista lo primero que hace es enviarle por correo técnicas y vídeos para el estudio y el sueño.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: La orientadora se ha coordinado con la jefa de estudios y la directora para la creación del nuevo Plan de Atención a la Diversidad.

Percepciones de la orientadora: Desarrolla un plan adaptado al contexto del centro y las necesidades, estableciendo un lenguaje y trayectoria inclusivas.

Día 20.

Reuniones con los tutores de 2º de la ESO

Acciones: Dos de las tutoras expresan como sus estudiantes no disfrutaron de las sesiones de mindfulness, exponen que no importa las actividades ofertadas, el caso es que siempre tienen una queja o descontento; están cansadas de esta actitud por parte de sus estudiantes (alumnado de 2º ordinario y 2º de PMAR). El resto de tutores muestran la actitud contraria, sus estudiantes están muy contentos con las sesiones de mindfulness. La orientadora anota las quejas y explica que hablará con la psicóloga para averiguar qué ha podido pasar.

Por otro lado, la orientadora cuenta que la semana que viene es el día contra el bullying y ya ha preparado unas actividades, las mandará por correo. Por un lado, enviará un conjunto de vídeos para concienciar sobre el acoso escolar y, por otro lado, se hará una dinámica en la que a cada estudiante se le dará un octágono (señal de Stop”) en el que tendrán que escribir un mensaje concienciador sobre la importancia de luchar contra el acoso escolar. Una vez finalicen los dibujos se pegarán por todo el instituto; trabajando así la convivencia.

Una tutora está preocupada, dos de sus alumnas le han contado que sus compañeros se meten con ellas y que no saben qué hacer. Las alumnas pidieron a la profesora que no dijera nada y, por tanto, esta no sabe cómo actuar. Sabe quiénes son los chicos que acosan a las alumnas, pero no puede contarlo porque las dos alumnas se lo pidieron. La orientadora cuenta que ocurre lo mismo en PAI, hay una gran tensión entre chicos y chicas importante; no le dan importancia porque piensan que es propio de la edad, con el fin de llamar la atención.

La jefa de estudios se ofrece a hablar con los alumnos y la tutora se lo agradece. La orientadora, por su parte, le explica a la tutora la importancia de desarrollar dinámicas de grupo para trabajar la cohesión. La tutora piensa que es algo irreconciliable, la orientadora

expone que podría ser una opción, pero nunca está de más tratar de generar un clima adecuado. Así, le ofrece hablar más tarde para pensar algo conjuntamente.

Otros

Acciones: La orientadora tenía guardia en la clase de FPB. El alumnado tenía tarea que hacer y, por tanto, permaneció vigilando la clase. Los estudiantes estuvieron el silencio y fueron respetuosos.

Desarrollo de documentación, informes, proyectos, charlas, etc.

Acciones: La orientadora estuvo desarrollando el Plan de Atención a la Diversidad, revisando el del año anterior y actualizando la legislación educativa y las actuaciones.

Día 21.

Entrevista alumnado

Acciones: Se continua la evaluación con el WISC-IV. Una vez se finaliza, la orientadora me explica cómo se tiene que corregir y me da libertad para realizar la corrección de forma autónoma. Está apoyándose en todo momento y predispuesta a ayudarme. Finalmente, me ayuda a terminar de corregir la prueba.

Día 22.

Reuniones con los tutores de 3º de la ESO

Acciones: Los docentes se quejan de que algunos estudiantes roban material del alumnado de 2º de la ESO por la ventana en horario de recreo. La jefa de estudios dice que hablará con los implicados ya que intuye quién puede ser. Por otro lado, se quejan del comportamiento en clase por parte de todos, dicen que no se puede dar la materia y que hay queja generalizada, nada les parece bien. Creen que el año que viene tendrán un curso muy complicado.

Psicología

Acciones: Tienen examen de psicología tipo de test y con preguntas cortas.

Día 23.

Entrevista alumnado

Acciones: Se continua la evaluación de A.L, pero esta vez con el PROLEC, más específico del lenguaje. Se siguen apreciando graves dificultades y él es consciente de ello.

Percepciones de la orientadora: La orientadora tiene una posición muy cercana y amable, siempre le felicita, apoya y motiva en la realización de las tareas y tiene en cuenta su estado de ánimo en todo momento.

Día 24.

Entrevista alumnado

Acciones: Se continua la evaluación de A.L con el PROLEC.

Día 25.

Reuniones con los tutores de 2º de la ESO

Acciones: La orientadora explica que deben hacer el Consejo Orientador y que la plantilla la tienen subida en Drive para dársela al alumnado, que la rellenen y ellos la suban para dar parte.

También hablan de que los estudiantes tienen una relación irrespetuosa, se pegan y empujan y a pesar de las advertencias y acciones tomadas por parte del profesorado no cambian la actitud. La orientadora expone la ansiedad y el nerviosismo generalizado por parte de todos los estudiantes y la falta de explicación. Es final de curso y necesitan de alguna forma un apoyo.

Día 26.

Psicología

Acciones: La clase comienza con la entrega de los exámenes. Todos los estudiantes tienen buenas notas y la profesora les felicita y muestra su positividad hacia los resultados. Los estudiantes están muy contentos. Seguidamente, comienzan las exposiciones de los trabajos individuales sobre los trastornos, el último tema a tratar. Las tres alumnas hacen unas exposiciones apoyadas de PowerPoint visuales, esquemáticos, coloridos y con los contenidos más importantes. Además, tienen una expresión muy buena y clara, junto a una explicación del trastorno estudiado de manera muy profunda. La profesora expresa su felicidad por la forma en la que han desarrollado las exposiciones y el conocimiento que habían aprendido gracias a ellas.

Percepciones de la orientadora: Cuando finaliza la clase la profesora me explica que es muy partidaria de realizar trabajos individuales en los que deja libertad al alumnado. Esto se debe a que así se especializan a su ritmo del tema elegido y, al exponerlo al grupo de iguales, su comprensión y entendimiento mejora y la integración es mayor. En suma, al escuchar a sus compañeros y compañeras también aprenden más que si ella diera continuamente clases magistrales.

Entrevista alumnado

Acciones: Vuelven R y L. La orientadora les pregunta si tienen algo claro. Por un lado, L querría hacer bachillerato y magisterio, pero académicamente no está obteniendo buenos resultados. La orientadora le expone otra opción: hacer un grado medio de la rama, después un grado superior y, si quiere seguir formándose acceder a la carrera universitaria de magisterio y, mientras estudia podría incluso trabajar. Por otro lado, R tiene las cosas mucho menos claras, quiere hacer un bachillerato de la modalidad de artes, pero en el 2º trimestre suspendió 8 y, además tiene 2 pendientes del año pasado. La orientadora le expone la realidad de manera tranquila y le explica que ese camino es difícil dada la situación. En contraposición, podría hacer la prueba de madurez para acceder a un grado medio de la familia de artes, con el cual si aprueba podría obtener también el título de la ESO. O, en cambio, una FPB y de ahí acceder a un grado medio. Ambas ven con entusiasmo las opciones y se marchan más tranquilas y con el camino que tomar más clara.

Percepciones de la orientadora: La orientadora siempre trata de ser positiva y hacer ver al alumnado que lo que se propongan o deseen pueden lograrlo con esfuerzo y motivación. No obstante, explica que las expectativas deben ser realistas y les trata de integrar en la realidad y no en una fantasía imposible de lograr.

Día 27.

Psicología

Acciones: La dinámica de clase continúa con las presentaciones del alumnado y la respuesta es la misma que en la sesión anterior: claridad, aprendizaje por parte del alumnado y una adecuada explicación por su parte.

Reuniones con los tutores de 3º de la ESO

Acciones: La orientadora explica que deben hacer el Consejo Orientador y que la plantilla la tienen subida en Drive para dársela al alumnado, que la rellenen y ellos la suban para dar parte.

Otros

Acciones: Corrección del Wisc-IV por parte de la orientadora y apoyo por mi parte. Al finalizar la corrección la orientadora muestra su preocupación por la familia de A. No sabe cómo reaccionarán a los resultados y teme que no acepten el posible trastorno que tiene, lo que dificultará su desarrollo académico y emocional.

Percepciones de la orientadora: Se aprecia su tristeza porque A no esté sacando buenos resultados y la posibilidad de que tenga un trastorno específico del lenguaje. Se observa preocupación por su parte.

Día 28.

Psicología

Acciones: Se han seguido desarrollando las exposiciones del alumnado acerca de los diferentes trastornos que ellos libremente escogieron sesiones atrás. Los estudiantes hacen unas exposiciones claras, con un contenido adecuado y una expresión oral muy buena. Todos ellos acompañan las exposiciones con PowerPoint creativos y visuales.

Percepciones de la orientadora: Les felicita y agradece el trabajo que hay detrás, apunta distintos aspectos destacables de las exposiciones y atiende a la explicación.

Reuniones con los tutores de 4º de la ESO

Acciones: Se centran en el Consejo Orientador explicado en la sesión 25, la orientadora se limita a explicar lo mismo que a los tutores del otro curso de la ESO y el profesorado escucha y pregunta las dudas. Los docentes están atentos a lo que cuenta la orientadora.

Reuniones con la Comisión de Coordinación Pedagógica

Acciones: La directora y las jefas de estudio comentan los puntos a tratar y los van desarrollando:

- Propuesta del calendario escolar del curso siguiente.
- Organización de exámenes ordinarios y extraordinarios.
- Fechas de entrega de las evaluaciones.

Finalmente, un profesor comenta dos puntos que le gustaría que se aplicaran en el centro. Por un lado, la opción de proponer una jornada de final de curso en la que se realicen distintas actividades, ya sean en la propia ciudad y cada día ir a un sitio distinto de excursión. O, realizar otras actividades fuera como, por ejemplo, propone él: PortAventura. Esta jornada con el fin de cerrar el curso escolar y despedir al alumnado que se va del instituto. Por otro lado, querría de alguna manera que cada departamento se comprometiera a organizar una semana ligada a sus contenidos, de forma que se trabajaran contenidos transversales (valores, cultura, etc.) ligados al temario del departamento. Así, se podrían trabajar temas transversales a través de los contenidos de

clase y llevarlo también fuera del aula. Esto generaría un ambiente de convivencia y compromiso compartido y un clima en el que hubiera una participación por parte de toda la comunidad educativa. Lo expone de tal forma que se institucionalizara para que ese compromiso compartido se desarrollara realmente y no todo fuera trabajar lo académico; ir más allá. La orientadora y el conjunto de profesoras del departamento de orientación le apoyan con entusiasmo, el resto de docentes permanecen callados y la jefa de estudios expone la opción de que en la próxima reunión cada departamento explicara una propuesta.

Percepciones de la orientadora: La orientadora permanece escuchando los distintos puntos. Cuando el profesor expone los dos puntos que trabajan la convivencia, el compromiso compartido y la participación responde con actitud positiva y le ofrece su apoyo.

Entrevista alumnado

Acciones: Se sigue la evaluación de A y la orientadora finaliza el PROLEC. Se aprecian muchas dificultades de lectura.

Percepciones de la orientadora: La orientadora le evalúa de manera natural, intenta felicitarle siempre y animarle para que vea los puntos positivos y no se decaiga cuando falla en algo.

Otros

Acciones: La responsable del PIEE llega al Departamento de Orientación a quejarse del comportamiento que la clase de educación compensatoria tuvo durante la primera sesión de mindfulness que la psicóloga fue a impartir. No podía comenzar la clase y, finalmente, una de las profesoras tuvo que expulsar del aula a cinco de los alumnos. Así, más o menos hubo entendimiento y la psicóloga pudo comenzar la clase. No obstante, se observaba un ambiente tenso. La responsable del PIEE expone a la orientadora que la psicóloga nunca había vivido una situación así. La orientadora explica que es un grupo muy complicado y, a pesar de la experiencia, suele ser una situación nueva para todos los profesionales externos que imparten algún tipo de formación en ese aula. La responsable del PIEE continúa exponiendo su descontento y recalcando que eso no es normal. La orientadora defiende al alumnado y le explica que debe ir más allá de esa situación y mirar en lo personal de los menores.

Percepciones de la orientadora: Se aprecia como la orientadora trata de defender al alumnado exponiendo que sus situaciones personales, sociales, familiares, ... son complicadas y que la responsable del PIEE no se puede quedar solamente con lo que vivió la psicóloga. Se observa así como la orientadora pone al alumnado y su situación por encima y, recalca que tratará de lograr un entendimiento sobre lo ocurrido para que la próxima sesión se desarrolle con normalidad.

Día 29.

Otros

Acciones: Se retoma la formación del día 15 de la RIOE.

Otros

Acciones: Aparece el tutor de 1º de PAI con D, el cual está llorando y triste. El profesor explica que se han burlado de él y D empieza a decir que está harto. El tutor vuelve a clase y la orientadora se queda con D en el departamento. D le empieza a explicar lo ocurrido, dice que no puede más que siempre se ríen de él y que son muy malos. La tristeza pasa a enfado y comienza a gritar e insultar y explota. La orientadora le dice que el enfado no puede controlarse, pero el grado sí y debe tratar de gestionarlo porque si no la razón que tenía desaparece al tratar mal a sus compañeros. D sigue en la misma actitud, pero poco a poco va relajándose y la orientadora le acompaña a clase.

Más tarde, viene el profesor (tutor del grupo) a explicar la situación. Le dice a la orientadora que en clase de inglés D le ha pegado a un compañero con el que tiene problemas. Él expone la necesidad de dejar la situación como un hecho aislado y no tomar medidas contra D porque puede ser contraproducente. La orientadora le da la razón, pero insiste en hablar con la profesora de inglés para ver la gravedad de la situación ocurrida entre D y su compañero. Se aprecia un compromiso y una preocupación importante por parte del tutor hacia D, siempre intenta entender sus emociones y trata de hablar con el grupo para que haya un buen clima y convivencia. Felicita la labor de la PT que está con D porque tiene paciencia con él y sabe encaminarlo cuando pierde el control.

Percepciones de la orientadora: Se observa una gran comunicación entre los docentes y la orientadora, cuando ocurre algún incidente el profesorado va a contarle lo ocurrido a la orientadora para que sea conocedora de los hechos y de manera colaborativa trabajen entre todos para ver hacia donde encaminar las prácticas. Se aprecia así un trabajo en equipo constante y enfocado al bienestar del alumnado.

Reuniones con los tutores de 2º de la ESO

Acciones: Comienzan a hablar de la expulsión de una alumna (V). La profesora de servicios a la comunidad cuenta que habló con la familia ya que estaba la opción de que los días de expulsión, en vez de estar en casa, pudiera ir a una asociación del barrio. A través de esta asociación trabajan valores e inteligencia emocional y tratan de darle al alumnado una semana de aprendizaje y enriquecimiento, evitando así que esté esos días solo en casa. La familia se niega y expone que es mejor que se quede en casa, que ese es un castigo peor. La profesora y la orientadora no están de acuerdo porque con esta asociación colaboran y están muy contentas. Pero la familia tiene la última palabra.

Por otro lado, hablan de D (descrito en otras sesión). Consideran que tiene una gran inteligencia, pero no es capaz de gestionar las emociones. La jefa de estudios insiste en la importancia de trabajar con D la inteligencia emocional, pero reconoce la falta de

formación en el profesorado y las dificultades que supone, ante esta carencia, hacer una intervención con D. La orientadora expone que el año que viene se hablará con la familia para valorarlo y ver de qué manera se puede intervenir. Una de las profesoras no entiende el comportamiento de D y dice que no es capaz de quedarse quieto y enseguida se frustra perdiendo así el control. La orientadora trata de explicarle la importancia de brindarle apoyo a D y hacerle ver que se le entiende. La profesora sigue con su posición y dice que tiene un trastorno emocional. La orientadora piensa que no es así, sino una posible hiperactividad ligada a las altas capacidades que posee. La profesora se queja y explica que esa etiqueta no es buena para él.

Otros

Acciones: Nos encontramos por el pasillo al tutor de D, viene con una pizarra pequeña y sonriente. Nos cuenta que la clase está muy alterada y no sabe cómo actuar con ellos. Mientras nos lo cuenta, termina hablando de cómo da las clases. No le gusta la clase ordinaria en la que él se sienta en su silla o se posiciona en la pizarra y mira al alumnado sentado en sus pupitres. En contraposición, pone las sillas en círculo o en forma de U y se sienta junto a ellos, considera que es una manera de generar un ambiente de cercanía y confianza, en el que el alumnado se sienta a gusto y seguro. Expone que funciona, especialmente, en el estudiantado de mayor edad. También da clases en el recreo, en una zona de árboles en la que lleva su pizarra y da clases al aire libre.