

# WE WISC A CHANGE

## O CÓMO CONSTRUIR UNA ORIENTACIÓN EDUCATIVA QUE SUPERE DEFINITIVAMENTE EL MODELO CLÍNICO



ANA MURCIA ASENSIO  
ORIENTADORA EN ASTURIAS

### La orientación que tenemos

No nos engañemos, la orientación educativa en el año 2024 sigue instalada en el modelo del déficit, sólo hay que ver que de las infinitas funciones que nos tienen encomendadas las administraciones, en la práctica la única que supervisan los servicios de inspección es burocrática y consiste en realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, con la finalidad de determinar su encaje en una de las categorías diagnósticas del catálogo oficial de necesidades específicas de apoyo educativo para proporcionar los recursos humanos, materiales y económicos (porque también sirve para externalizar la financiación de personal con fondos públicos a través de las becas del Ministerio) que de ella se deriven. Algo con lo que básicamente se cosifica, despersonaliza y estandariza la respuesta educativa, entendiendo que todo el aquel que comparte una etiqueta, comparte también características, intereses y necesidades.

Porque aunque hay variaciones en las estructuras de orientación, en los perfiles y en los criterios de asignación a los centros por ejemplo, básicamente nos dedicamos a sumar y dividir horas de apoyo especializado de pedagogía terapéutica (PT) y de audición y lenguaje (AL) para repartirlas entre niños y niñas, ya que en la mayoría de las comunidades autónomas se sigue dotando de estos recursos a los centros en función del alumnado NEAE y no de la ratio total de estudiantes, como se hace con el resto de las especialidades, y en las pocas en las que esto no es así, la dotación básica es tan básica, que no resulta suficiente para cubrir las necesidades del centro. En definitiva, seguimos siendo proveedoras de recursos treinta y cuatro años después de la LOGSE, algo que condiciona hasta el extremo la percepción que la comunidad educativa tiene de nuestro perfil profesional. Si dedicamos más del 80% de

---

nuestra jornada laboral a esta función y si además, le añadimos las elevadas ratios de orientadores por estudiantes, muy lejos de la recomendación de la UNESCO de uno por cada 250, es evidente que queda poco tiempo para desempeñar cualquier otra actuación. Es tal la sobrecarga y la exigente superespecialización que se nos demanda en cualquiera de los temas que atañen a la escuela, que en muchas ocasiones nuestras intervenciones son fundamentalmente reactivas y urgentes, centradas en lo micro, en lo inmediato, en lo que falta, desde un plano vertical y experto, como supuestas solucionadoras de problemas ajenos.

Y todo ello al amparo de una retorcida y contradictoria interpretación del modelo social de la diversidad funcional que prescribe la identificación de barreras del contexto y a la vez establece un documento oficial de informe, en cuya portada aparecen los datos personales de una criatura. Patrón que hace asumir al propio sujeto la categorización estigmatizadora, incorporando la culpa personal y familiar por la situación de segregación. Así, la categorización como persona con discapacidad se convierte en una distinción frente a la correcta norma, que queda incuestionada. (Calderón, 2024).

Si resulta evidente que el modelo clínico no sirve para incluir como denuncia continuamente la ONU en sus escritos y que además tiene unas consecuencias perversas y de enorme sufrimiento para quien padece los procesos de segregación y exclusión, por qué se siguen empeñando en anclarnos a él o mejor dicho, qué podemos hacer para salir definitivamente de este espacio en el que no queremos estar. Es necesario neutralizar la disonancia cognitiva que nos genera la diferencia entre las presiones y las expectativas administrativas y nuestro sistema de creencias, valores o deseos profesionales.

La atención a la diversidad no puede continuar asentada en el modelo de espera al fracaso y menos hacer responsable del mismo al propio alumnado, el coste personal, emocional y social que genera este enfoque es éticamente inasumible. La escuela del s. XXI debe ser proactiva y anticiparse a la aparición de las dificultades, debe identificar el riesgo y proporcionar los factores protectores que hagan posible el éxito de todos los niños y niñas desde el marco de la educación para la justicia social.

Porque aunque es indudable que todas las consejerías se postulan inclusivas y redactan un rosario de eslóganes en forma de princi-

pios rectores en sus instrucciones, también lo es que no se prescribe, ni se supervisa, ni se acompaña el diseño de actuaciones que los hagan posible en la práctica y por ello, y como el papel lo aguanta todo, se quedan en una mera declaración de intenciones que poco o nada contribuyen a mejorar la realidad de nuestras escuelas. Hay muchas prácticas educativas discriminatorias que son totalmente invisibles y que están incrustadas y asumidas de tal manera que se hacen cotidianas y se validan como “normales” (Jurado, 2023).

Pero tampoco podemos obviar que las barreras a la presencia, a la participación y al progreso no sólo afectan al alumnado. Las barreras suelen ser sistémicas y multidimensionales y por ello resulta fundamental identificar y visibilizar cómo nuestras propias políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015) como profesionales de la orientación, se convierten en ocasiones en el freno para avanzar hacia esa escuela que soñamos.

### **La orientación que queremos #orientacionrebelde**

Para progresar necesitamos mapas y eso requiere de un horizonte y de un punto de partida. Esa pregunta que suelen hacer los alumnos al llegar a secundaria: “¿con boli azul o con boli negro?” evita malentendidos. Cuando hablamos de desobediencia, emancipación y construcción del espíritu crítico en la escuela, ese es el punto de partida (Hernández, 2023). Por qué no instalarnos entonces en el marco de una pedagogía desobediente que cuestione y desafíe los sistemas y prácticas educativas que perpetúan las injusticias.

Esa es la propuesta en forma de repertorio de actuaciones de orientación rebelde, en la que las orientadoras nos transformamos en agentes de cambio, con un papel estelar como apoyo de la puesta en marcha de iniciativas y acciones encaminadas a potenciar el cambio en los centros (...) y podemos convertirnos en una pieza fundamental para fomentar la creatividad, la innovación, la creación de entornos de trabajo colaborativos, y en definitiva, ser un apoyo esencial para que tanto el profesorado como el alumnado puedan adaptarse a los cambios que reclama la sociedad del conocimiento (Balsalobre, 2018).

Para avanzar en nuestro mapa existencial debemos tener en cuenta que cualquier transformación requiere de un plan premeditado, estructurado y sistematizado que la haga posible, con etapas cor-



Figura 1 Esquema para implementar cambios en los centros educativos. Elaboración propia

tas, graduales y progresivas como el que se recoge en la ilustración 1 y que vamos a desarrollar a continuación.

## Sensibilización

La primera fase del plan es la sensibilización, implica crear conciencia sobre la importancia del cambio porque no podemos obligar a nadie a formarse sin que sienta previamente la necesidad de hacerlo. Así la activación de las redes afectivas en una aplicación de los principios DUA a la función asesora, resultan acordes con un modelo facilitador y transformador que pretende dirigir sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de docentes posible (ETPOEP de Granada, 2022) y extender las propuestas al resto de la comunidad educativa.

Para articular este proceso, proponemos el modelo de sensibilización del CREENA conformado por cinco fases que se retroalimentan de modo positivo y ascendente y que tienen que ver con la revisión y cuestionamiento de la percepción que tenemos sobre la diversidad, creencias, actitudes, prejuicios que determinan la forma que tenemos de relacionarnos con los otros y que van asociadas a un conjunto de emociones y al desarrollo de la empatía para ser capaces de sintonizar afectivamente con los demás, algo que

hace posible los cambios internos sistematizados e interiorizados en un proceso de reflexión personal y que nos motiva a construir un proyecto para la acción.

A través de distintos formatos como talleres, actividades de simulación, círculos de diálogo, grupos de discusión, sesiones donde compartir buenas prácticas de otros centros y diferentes recursos educativos como cuentos visionado de material audiovisual, y otros gastronómicos como tortillas, croquetas o bizcochos (que siempre facilitan la cohesión), proponemos la deconstrucción de mitos y creencias erróneas, de nuestras barreras culturales, haciendo visible además, la necesidad de escuchar y poner en valor las voces del alumnado y de sus familias para avanzar hacia una escuela que celebre la diversidad y promueva la equidad.

### **Formación**

Una vez movilizadas las redes afectivas y con ellas la motivación por el aprendizaje, el siguiente paso es la formación, que implica proporcionar a los claustros las habilidades, conocimientos y herramientas necesarias para implementar los cambios y que tienen que ver fundamentalmente con la promoción de competencias inclusivas a través de la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad. Medidas curriculares como el DUA, organizativas como la docencia compartida o las estaciones de aprendizaje, metodológicas como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos o aprendizaje y servicio, o sociales como los círculos de amigos y las estrategias para diseñar patios inclusivos, entre otras propuestas.

Cuestiones que permiten personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la gestión de aula, reflexionar sobre la necesidad de implementar procesos de evaluación formativa, ofrecer entornos accesibles para todo el alumnado, respetar las diferencias y los ritmos individuales, en definitiva, estrategias complementarias todas ellas, que cuando se utilizan en conjunto, potencian la capacidad del profesorado para ofrecer una educación customizada y eficaz en las aulas diversificadas.

Pero si hay algo que de verdad nos hace posible avanzar hacia un modelo de educación para la justicia social, es el diseño y la implementación en los centros de programas preventivos (ilustración 2) de las dificultades específicas de aprendizaje, incluso antes de comenzar la escolarización. Programas que permiten la detección

temprana de posibles dificultades y favorecen la intervención antes de que estas se conviertan en barreras significativas para el desarrollo del alumnado, reduciendo así las brechas educativas entre niños y niñas, garantizando la redistribución de los recursos y trabajando activamente para prevenir la desigualdad desde el principio.



Figura 2 Catálogo de programas preventivos y sesión formativa en el CP Príncipe de Asturias

El modelo de respuesta a la intervención (RTI) nos proporciona el marco ideal para articular y diseñar esta propuesta basada en la evidencia científica. Trabajar desde el RTI nos permite no sólo no esperar al fracaso sino ser capaces de identificar los factores de riesgo que lo determinan para intervenir de forma temprana y facilitar los elementos protectores, la otra cara de la misma moneda, que en muchos casos serán suficientes para reducir la probabilidad, superar o minimizar el impacto de las dificultades. Además, hace posible el cambio de rol de los perfiles que componen las unidades de orientación hacia un modelo colaborativo, distribuido y horizontal que huye del modelo clínico, en el que la orientadora actúa como experta en solitario.

El RTI se basa en la realización de cribados tempranos y masivos cuya finalidad es identificar los factores de riesgo que presenta

cada uno de los estudiantes para obtener una foto general de la clase y poder detectar a alumnado que de otra forma permanecería oculto, bien por las estrategias que maneja a la hora de enfrentarse a las dificultades, por la internalización del malestar, por la socialización diferencial entre niños y niñas o por las expectativas del profesorado, entre otros factores, algo que resulta especialmente útil para la disminución de la brecha de género, esencial para garantizar la equidad. Es necesario incrementar los esfuerzos dirigidos a diseñar prácticas de detección e intervención sensibles que aseguren que las niñas no reciben diagnósticos erróneos y tardíos.

El RTI trata de implementar intervenciones progresivas y estructuradas en diferentes niveles de intensidad dependiendo de las necesidades de cada estudiante, que se van acompañando a lo largo de todo el programa. Así tenemos un primer nivel de apoyo dirigido a toda la clase, un segundo nivel para un pequeño grupo y un tercer nivel personalizado e intensivo, que no por ello se realiza fuera del aula. Al ser un enfoque proactivo y basado en datos se realiza un monitoreo continuo del progreso del alumnado con el objetivo de ajustar las intervenciones en tiempo real y se facilita la toma de decisiones informada de manera personalizada en el caso de que las dificultades persistan pese a haber recibido una enseñanza explícita y directa.

La idea que estamos desarrollando es el diseño de un perfil personalizado para cada estudiante basado en evidencias, con el objeto de realizar un monitoreo longitudinal desde antes de empezar su escolarización hasta que termina la etapa de primaria. Un enfoque centrado en la persona y proactivo, integral y multidisciplinar, que refleje el progreso y se adapte a las necesidades fluctuantes a lo largo del tiempo, para facilitar no sólo el desarrollo académico sino también el bienestar emocional y social a través del acompañamiento continuo, especialmente en las transiciones. La evaluación de los hitos evolutivos de manera sistemática permite identificar cualquier desajuste en el desarrollo de manera temprana y hace posible la intervención desde la elaboración de un plan personalizado de apoyo.

Los ejes sobre los que se articula este perfil personal son la detección del inicio tardío del lenguaje, la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, el desarrollo de las funciones ejecutivas y la promoción de la convivencia positiva.

*Entamar* es un programa para la organización de las nuevas escolarizaciones, con el alumnado de 2 a 3 años. Consiste en la rea-

lización de un cribado para detectar a los hablantes tardíos en coordinación con las escuelas 0-3, públicas y privadas del sector, y proponer a las familias la realización de una evaluación psicopedagógica en el momento en que realiza la matriculación en infantil, en caso de presentar indicación de riesgo. Se trata de niños y niñas que no han sido identificados en los servicios de salud ni por las unidades de atención temprana, por cuestiones variadas como la banalización y la normalización social de los hablantes tardíos, la falta de protocolos, formación y consenso, entre otras, como señala el experto Juan Fernández Freijoo. La implementación de este programa nos permite adelantar la intervención en un momento especialmente sensible en la vida de los pequeños como es su incorporación a la escuela, trasladar la información a las tutoras mucho antes de que empiece el curso (en el mes de junio) y proporcionar apoyos especializados a las aulas de infantil de 3 años sin necesidad de que haya alumnado categorizado, además de desarrollar un programa inclusivo en el aula durante todo el año. Las dificultades en el lenguaje y la comunicación generan múltiples y profundas barreras en la escuela, con importantes consecuencias en la conducta del alumnado (disrupción, desajuste, frustración, ansiedad, agresividad, falta de atención, tendencia al aislamiento...), en la autoestima y en la relación con los iguales.

*Cuando el libro suena*, es un programa preventivo de las dificultades en la lectoescritura que se aplica en infantil de 4 y 5 años y en el primer ciclo de primaria y que supone la continuación del anterior. La evidencia científica refiere que parece que estamos generando dificultades, resistencias y bloqueos en el aprendizaje derivadas fundamentalmente de dificultades en la enseñanza de la lectura y de la escritura, al no tener en cuenta las aportaciones de la neurociencia y abordar tempranamente la adquisición de habilidades complejas sin haber sentado previamente las bases sobre las que se sustentan. Se adelanta un aprendizaje que requiere de tiempo y maduración en detrimento de otros para los que sí están preparados pero que generan menos expectación. A diferencia de lo que sucede en los países nórdicos donde la alfabetización se inicia entre los 6 y los 7 años con un planteamiento basado en la madurez, el lenguaje oral, la personalización del aprendizaje y la promoción de la lectura, y en los que el alumnado obtiene mejores puntuaciones en las pruebas internacionales como PISA o PIRLS tanto en comprensión y como en hábitos lectores, en nuestro país existe un especial interés social por acelerar este aprendizaje



Desde el inicio de la escolarización comienza una cuenta atrás, en la que las familias frecuentemente miden y comparan los logros de sus hijos con los de sus iguales, e incluso con los de otros centros, lo que les lleva a ejercer presión no sólo sobre los niños y las niñas, sino también sobre el profesorado, que a su vez siente la tensión del cambio de etapa y de las expectativas que se generan en esta transición, basadas en enfoques educativos tradicionales. Parece que el objetivo de cada una sea exclusivamente preparar para la siguiente y la de primaria está diseñada para lectores desde minuto cero. Lo curioso es que nunca ha sido un objetivo prescriptivo en el currículum de los más pequeños al tratarse de un periodo de escolarización voluntaria, únicamente se plantea un acercamiento a la lectoescritura.

Si a esto le añadimos el encorsetamiento que genera la introducción temprana de libros de texto, que al suponer un importante esfuerzo económico deben usarse de principio a fin, ya hemos conseguido “primarizar” la educación infantil. Respetar los ritmos y la secuencia natural de la lectoescritura es garantía de éxito, de otra forma el proceso de alfabetización formal puede convertirse en una carrera de obstáculos para muchos niños y niñas, en un conjunto de experiencias negativas que generan bloqueos en el aprendizaje, falta de motivación, sentimientos de incapacidad, frustración o ansiedad, con el impacto que todo ello tiene sobre la autoestima.

La lectoescritura es la puerta de acceso al currículum y las desigualdades iniciales pueden amplificarse a lo largo del tiempo abriendo una brecha socioeducativa temprana, de ello nos habla el efecto Mateo, fenómeno que constata que las diferencias entre buenos y malos lectores pueden incrementarse a lo largo de la escolarización, ya que el paso del tiempo no tiende a compensar por sí mismo las dificultades del alumnado para aprender, sino a incrementarlas.

Entre el 40% y el 56% del fracaso escolar está relacionado con dificultades de aprendizaje, incluyendo la dislexia, el 59,75 % del alumnado en secundaria no tiene diagnóstico previo y como consecuencia no recibió ni los apoyos ni los ajustes que necesitaron en primaria (Calvo, 2023).

Paradójicamente el nivel de exigencia que se establece para el alumnado se contrapone, según afirman con numerosos estudios, con la necesidad de actualizar la formación inicial y permanente

del profesorado, ya que encuentran numerosos mitos y concepciones erróneas sobre la dislexia, así como lagunas de conocimiento significativas acerca de los diferentes constructos lingüísticos (fonología, fonética, sintaxis y morfología) que están en la base de la enseñanza de la lectura en niños y niñas con y sin dificultades de aprendizaje (Echegaray-Bengo, 2016).

Con la idea de trabajar en los prerrequisitos de la lectoescritura surge este programa, que tiene el potencial de transformar la educación al facilitar que todo el alumnado pueda llegar a su máximo nivel de desarrollo permitiendo el abordaje de las dificultades de aprendizaje antes de que se conviertan en barreras significativas para alcanzar el éxito.

A comienzos de septiembre se presenta ante el claustro con el objeto de que forme parte de la programación general anual y se incluya en las programaciones de las tutorías donde se desarrolla. Desde la unidad de orientación de los centros se ofrece tanto la formación como los materiales elaborados para la puesta en marcha del programa, así como las fases de las que consta, su temporalización y el modelado de las especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Se trata de que se asuma desde el aula, y se incorporen las pautas de entrenamiento a las rutinas diarias mediante la infusión curricular, con el objetivo de no generar una sobrecarga de trabajo, se incluyen de manera sistemática y deliberada los contenidos con los proyectos curriculares que se desarrollan en cada centro, logrando interconectar el programa con la realidad cotidiana del aula.

A finales de septiembre se realiza el primer cribado al alumnado. Toda la unidad de orientación colabora esta fase administración de las pruebas que se pasan dentro del aula en una estación de aprendizaje.

Una vez finalizada la elaboración de los perfiles individuales se lleva a cabo la sesión de triangulación con las tutoras y tutores en la que se traslada la información obtenida, se ponen en común las aportaciones e interpretaciones de la misma y se establecen las principales líneas de intervención con cada estudiante, determinando el nivel de apoyo que cada uno va a recibir, además de calendarizar el seguimiento trimestral. Todos ellos se realizan en el aula, contexto natural para el alumnado, lo que favorece el sentimiento de pertenencia, la interacción con los iguales, el andamiaje y la reducción del estigma asociado a las dificultades de

aprendizaje. Con el objeto de hacer posible y efectivo el apoyo de nivel 3, rediseñamos el espacio del aula y nos inventamos una estación de aprendizaje fuera o “estación de la parpayuela”, un espacio polivalente y funcional en el pasillo, que permite cubrir las necesidades de cada estudiante del grupo, unas veces porque precisan concentración y silencio y otras trabajo cooperativo o apoyo personalizado.

Durante el mes de mayo se lleva a cabo el postest. Con los resultados se realiza una comparativa para observar las variaciones con el cribado de inicio de curso y se toman las decisiones oportunas con el alumnado que después de recibir un programa personalizado continúa manteniendo indicación de riesgo.

*Neurocaciplando*, programa para el desarrollo de las funciones ejecutivas, se aplica en el segundo y tercer ciclo de primaria en una secuencia idéntica a la de la propuesta anterior, infundiendo en este caso actividades relacionadas con la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la velocidad de procesamiento, la planificación y la toma de decisiones en el diseño curricular de cada una de las aulas en las que se desarrolla. En infantil y primer ciclo de primaria también se trabajan estas actividades, aunque sin la realización de pruebas estandarizadas. Al priorizar el abordaje de las funciones ejecutivas desde una etapa temprana, se fomenta una mayor autonomía personal y se equipa al alumnado con herramientas para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera de la escuela, ayudándoles a tomar el control de su proceso educativo.

*Emociogenios*, un programa para trabajar la educación emocional y la convivencia positiva, en el que el alumnado se convierte en el principal responsable de la gestión de la convivencia de su grupo y se involucra en su propio entorno de aprendizaje. Es un proyecto que se trabaja tanto en infantil como en primaria. El mapeo de las relaciones sociales del aula permite detectar posibles casos de exclusión, aislamiento o rechazo entre iguales e intervenir de manera temprana y precisa. Si el control de las interacciones lo ejercen los adultos, se actuará tarde ante cualquier incidencia. El desarrollo de habilidades prosociales y la implementación de sistemas de ayuda entre iguales que promueven una cultura de respeto, colaboración y solidaridad, resultan estrategias eficaces para favorecer el bienestar de todos los estudiantes. El trabajo en empatía, el control emocional, la asertividad, la capacidad de escucha y respeto a las diferencias, deben formar parte de nuestras prácticas

cotidianas a través de propuestas concretas y específicas como los laboratorios de buenos tratos, en los que a través del visionado de experimentos sociales, se realiza una reflexión personal y colectiva sobre las cuestiones que atañen a los estudiantes y se modelan las posibles respuestas en las dinámicas reales.

La construcción de un autoconcepto positivo aumenta la probabilidad de que el alumnado se involucre en el desarrollo de competencias sociales como la cooperación, la empatía y el apoyo mutuo, todos ellos esenciales para una convivencia armónica, por ello es un aspecto que tenemos especialmente en cuenta a través de la administración de cuestionarios que detectan zonas críticas en áreas como la social, física, familiar, intelectual, personal o de control. La infusión curricular de rutinas de entrenamiento en las que se trabaje la conciencia y la regulación emocional entre otras, no sólo previene problemas potenciales, sino que también promueve un entorno educativo más inclusivo, empático y resiliente, donde todos los estudiantes pueden prosperar.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). La escuela debe ser un lugar seguro, un refugio para todos y todas.

### Implicación personal y colectiva

Estas etapas también son cruciales para la implementación de transformaciones sostenibles. La implicación personal se refiere al compromiso individual que cada miembro asume dentro de la escuela, se basa en la responsabilidad personal para que se produzcan los cambios y en la búsqueda de soluciones en lugar de enfocarse únicamente en los problemas.

La implicación colectiva resulta de la alineación de las metas personales con los objetivos educativos y de la unión de esfuerzos individuales, ya que los cambios significativos raramente son el resultado del esfuerzo de una sola persona, sino que provienen de la sinergia y la colaboración.

Como orientadoras podemos facilitar estas cuestiones a través de actuaciones que apoyen la creación de liderazgos pedagógicos, fomenten los procesos de reflexión compartida, la creación de redes profesionales de apoyo, o el desarrollo de habilidades socioemo-

### REFERENCIAS

- BALSALOBRE, L Y HERRADA, R (2018) ABP en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. REOP Vol 29, nº 3, pp 45-60
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- BOOTH, T Y AINSLOW, M (2015) *Guía para la educación inclusiva*. Fuhem.
- CALVO, A Y CALVO, N (2023) Identificación del alumnado con dificultades lectoras y dislexia en educación secundaria. *Revista Praxis Educativa Redie*, nº 29
- CREENA (2016) *Guía de sensibilización para la inclusión educativa*. <https://creena.educacion.navarra.es/web/guest/guiasensibilizacion/modelo-de-sensibilizacion/>
- CUETOS, F.; BUIL-LEGAZ, L.; RODRÍGUEZ-FERREIRO, J.; SUÁREZ-COALLA, P. (2023). Spreading of phonological activation in dyslexia throughout life. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(1),6
- ECHEGARAY-BENGOA, J. Y SORIANO-FERRER, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5582129>
- ETPOEP DE GRANADA (2022) Del DUA al DAU. <https://equipotecnicoorientaciongranada.com/2022/03/30/del-dua-al-dau/>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F Y ANGUITA, M (2023) *Una pedagogía desobediente*. Octaedro.
- JURADO, B (2023). Derrotad a ese monstruo. *enTERA2.0*, nº 10, 175-183
- MURCIA, A (2021). No más contenidos feos o cómo darle una vuelta genial a la comunicación y a la colaboración desde la orientación educativa. *Educación y orientar*. COPOE, nº 14, págs. 55-59.
- VILA-MERINO, E, RASCÓN-GÓMEZ, T Y CALDERÓN-ALMENDROS, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>



Figura 3 Ejemplo de presentación de los apartados de orientaciones al profesorado y a la familia de un informe de EVPS con genially

cionales en la comunidad educativa, así como su participación activa en la toma de decisiones.

### Institucionalización de los cambios

El último paso para llegar a la orientación que queremos es la institucionalización. Para que los cambios sean sostenibles, duraderos y trasciendan a personas individuales, deben formar parte de las políticas, culturas y prácticas de los centros. Será imprescindible realizar una revisión continua de la documentación profesional, como los Planes Anuales de Actuación, la Programación General Anual o las Programaciones de Aula, que garantice que respaldan los valores de la escuela inclusiva y que los integra en su estructura y práctica cotidianas. Todas las propuestas que se abordan en este artículo, se incluyen deliberadamente en las programaciones de nuestros centros cada año.

En esta fase resulta esencial realizar un ejercicio de autocrítica para cuestionarnos nuestra propia documentación que establece prácticas basadas en el modelo clínico y que seguimos obligadas a realizar, para darles un enfoque acorde a los desafíos del s.XXI. Sustituir la “hoja de demanda de evaluación psicopedagógica” por una “solicitud de colaboración” centrada en las necesidades del

aula y no de un niño o de una niña en concreto, hacer un informe de barreras en el que se tenga en cuenta el sesgo de género en la detección de dificultades de aprendizaje, o presentar de otra forma los informes de evaluación, pueden ser buenos ejemplos de ello.

Las consejerías determinan las plantillas que debemos cubrir, pero eso no nos impide intentar elaborar materiales accesibles, colaborativos, basados en las altas expectativas hacia todo el alumnado, no nos impide presentar las orientaciones en un formato abierto y flexible, que acompañe y se adapte a las diferentes etapas educativas, ni orientar en la implementación de las medidas ordinarias de la atención a la diversidad, e incluir todo ello en el informe oficial. (Ilustración 3)

Este formato en genially nos permite incluir todo tipo de material y soporte para atender a la diversidad del aula y sobre todo, nos permite ajustarnos a las necesidades del profesorado a lo largo del año, realizando las modificaciones oportunas e incluyendo nuevos recursos. Se trata de un documento vivo, no finalista, más útil, práctico y público, no confidencial, que puede y debe compartirse para llegar a todos de la manera más rápida, efectiva, concreta y simple. En el s. XXI ya no es necesario leer rápidamente los informes y dictámenes de pie, en la secretaría de los centros, apoyados en los archivadores de metal, sintiéndonos vigilados por guardianes custodios de secretos, porque en el informe de aula no se recoge documentación sensible, no hay ningún dato personal del alumnado. En nuestra mano está pedagogizar los documentos y ofrecer alternativas para la comunidad educativa (Murcia, 2021)

La orientación en el 2024 debe convertirse en un acto de rebeldía, donde cada miembro de la comunidad sea visto como agente de cambio en el proceso de abandonar definitivamente el modelo clínico que limita a las personas, y abrazar un enfoque humanista que ponga en el centro la dignidad y el potencial de todos y todas, al amparo de la justicia social. Como decía Óscar Wilde, la desobediencia es la virtud original del ser humano, mediante la desobediencia y la rebelión se ha realizado el progreso. ¡Progreseemos!

ZAVALLONI, G ( 2011) *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Graó

MINISTÈRE DE L'ÉDUCACION NATIONAL ET LE JEUNESSE DE FRANCIA (2023) *Les concours de recrutement de conseillers principaux d'éducation* <https://www.education.gouv.fr/les-concours-de-recrutement-de-conseillers-principaux-d-education-cpe-6719>

SCHOLA EUROPAEA (2023). Office of the Secretary-General of the European Schools. The European Baccalaureate. <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/European-Baccalaureate>

SERVICE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT (2007). *Vade-mecum du conseiller pédagogique de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/Vade-mecumConseillerPédagogique.pdf>