



El propósito de esta obra es analizar y reflexionar sobre la orientación educativa. Lo hace desde un prisma complementario, esto es, considerando la innovación educativa y el liderazgo pedagógico como pilares fundamentales que sustentan a esta importante disciplina dentro del plano educativo. Las diferentes contribuciones y aportes que

se recogen en este manual son fruto de las dilatadas experiencias del equipo de autores y autoras (profesorado universitario y orientadoras y orientadores en los diferentes niveles educativos) que, con gran ilusión, muestran los entresijos de la orientación educativa como motor de cambio y de liderazgo pedagógico desde un punto de vista teórico-pragmático.

El libro se estructura en trece capítulos, organizados en tres grandes bloques, que confluyen en una contribución que emana del conocimiento teórico y de la realidad práctica de la orientación educativa. Por un lado, destacan aportaciones más teóricas e introductorias sobre los tres tópicos claves: orientación educativa, transformación social y liderazgo pedagógico, y de otra parte se localizan los capítulos que aportan las evidencias desde la experiencia y la realidad cotidiana de los y las profesionales de la orientación en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Finalmente, se incluyen contribuciones que analizan la práctica orientadora desde el paradigma de la investigación educativa.

Su deseo con esta publicación es despertar el interés y la reflexión sobre otras posibilidades de la orientación educativa, profundizando en el impulso hacia la mejora y el cambio educativo de manera que contribuya a crear una escuela aún más comprometida, colaborativa y constructiva.



0262755

PIRÁMIDE  
www.edicionespiramide.es

Síguenos en Twitter:  
@PIR\_PsicoyEdu



Orientación educativa para el cambio y el liderazgo  
María de la O Toscano Cruz • Manuel Delgado García (Coords.)

# Orientación educativa para el cambio y el liderazgo

Bases conceptuales y experiencias profesionales

María de la O Toscano Cruz • Manuel Delgado García  
(Coords.)



PEDAGOGÍA  
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta  
de la Universidad Complutense de Madrid

Diseño de cubierta: Anafí Miguel

Los iconos del capítulo 10 proceden de flaticon.com

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

Ediciones Pirámide se compromete  
con el medio ambiente reduciendo  
la huella de carbono de sus libros.



PAPEL DE FIBRA  
CERTIFICADA

© María de la O Toscano-Cruz (Coord.)  
Manuel Delgado-García (Coord.)  
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2023  
Valentín Beato, 21. 28037 Madrid  
Teléfono: 91 393 89 89  
www.edicionespiramide.es  
Depósito legal: M. 3.974-2023  
ISBN: 978-84-368-4774-1  
Printed in Spain

## Relación de autores

**Katia Álvarez Díaz**

Profesora Sustituta Interina del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Pedro Ricardo Álvarez-Pérez**

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

**M.<sup>a</sup> Carmen Azaustre Lorenzo**

Profesora Sustituta Interina del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Ángel Boza Carreño**

Profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva.

**M.<sup>a</sup> Auxiliadora Camacho Ruiz**

Orientadora educativa del Equipo de Orientación Educativa de Punta Umbría, Huelva.

**Samuel Cárdenas Fera**

Profesor adscrito a la Delegación de Educación de Huelva (Coordinador del área de Orientación Vocacional y Profesional del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Huelva).

**C. M. Aránzazu Cejudo Cortés**

Profesora Titular de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Huelva.

**Sara Conde-Vélez**

Profesora Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva.

**Celia Corchuelo Fernández**

Profesora Ayudante Doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.

**Manuel Delgado-García**

Profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva.

**Remedios García Bando**

Orientadora educativa del IES Catedrático Pulido Rubio de Bonares, Huelva.

**Francisco Javier García-Prieto**

Profesor Contratado Doctor del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Antonio Daniel García Rojas**

Profesor Contratado Doctor del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Inmaculada Gómez Hurtado**

Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Inmaculada González Falcón**

Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Ignacio González López**

Catedrático de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba.

**Alejandro E. Herencia Anillo**

Coordinador del Equipo Técnico Provincial de Huelva.

**Juan Ramón Jiménez Vicioso**

Profesor Titular de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Huelva.

**David López-Aguilar**

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

**Ana Belén López Cámara**

Profesora Contratada Doctora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba.

**Ana Lumbreras Arias**

Trabajadora Social del Equipo Técnico Provincial de Huelva.

**Tania Mateos-Blanco**

Profesora Contratada Doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.

**Ariadna Martín Montilla**

Orientadora educativa del IES Fuentepiña de Huelva.

**Rosario Medina-Salguero**

Profesora Sustituta Interina del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Huelva.

**Juan Manuel Méndez Garrido**

Profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva.

**Celia Moreno-Morilla**

Contratada postdoctoral Talentos Doctores (PID Junta de Andalucía) de la Universidad de Sevilla.

**Francisco José Pozuelos Estrada**

Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Belén Quintero Ordóñez**

Profesora Ayudante Doctora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba.

**Teresa Labrador Rodríguez**

Orientadora educativa del Equipo de Orientación Educativa Huelva OESTE.

**Francisco de Paula Rodríguez Miranda**

Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva.

**Soledad Romero-Rodríguez**

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

**María de la O Toscano-Cruz**

Profesora Contratada Doctora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva.

# Índice

<b>Prólogo</b> .....	15
<b>Presentación</b> .....	17
<b>1. Orientación educativa, innovación y liderazgo. Hacia una nueva mirada (María de la O Toscano-Cruz y Manuel Delgado-García)</b> .....	23
Resumen.....	23
1. Nuestro punto de partida .....	23
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	24
2.1. Orientación educativa, innovación educativa y liderazgo pedagógico.....	24
2.2. El orientador o la orientadora como agente de cambio.....	26
2.3. El o la profesional de la orientación como líder pedagógico .....	27
3. Emprendemos el rumbo .....	28
4. Hacia una mirada al futuro .....	30
Referencias bibliográficas.....	31
<b>2. Modelos de orientación para el cambio y la innovación (Manuel Delgado-García, David López-Aguilar, Ángel Boza Carreño y Pedro Ricardo Álvarez-Pérez)</b> .....	33
Resumen.....	33
1. Nuestro punto de partida .....	33
2. Hacia una aproximación teórica de los modelos de intervención en orientación.....	35
2.1. Modelo de <i>counselling</i> , clínico o de consejo.....	35
2.2. Modelo de consulta.....	35
2.3. Modelo de servicios .....	36
2.4. Modelo de programas .....	37
2.5. Modelo de servicios por programas .....	38
2.6. Modelo tecnológico .....	38
3. Emprendemos el rumbo: una práctica de los modelos de intervención en orientación.....	40
3.1. Modelo clínico, <i>counselling</i> o de consejo.....	40

3.2. Modelo de servicios .....	41
3.3. Modelo de programas .....	42
3.4. Modelo de servicios por programas .....	43
3.5. Modelo de consulta .....	44
4. Hacia una mirada al futuro .....	45
Referencias bibliográficas .....	46
<b>3. Modelos de evaluación para el liderazgo en orientación educativa (Ignacio González López, Belén Quintero Ordóñez y Ana Belén López Cámara)</b> .....	49
Resumen .....	49
1. Nuestro punto de partida .....	49
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos .....	51
2.1. La evaluación de la acción orientadora como proceso sistemático .....	51
2.2. Funciones de la evaluación en orientación educativa .....	52
2.3. Modelos de evaluación de programas aplicables a la orientación educativa .....	52
3. Emprendemos el rumbo .....	55
3.1. El proceso de evaluación de programas de orientación educativa .....	55
3.2. Técnicas de evaluación de programas de orientación educativa .....	56
3.2.1. Técnicas cuantitativas de evaluación .....	56
3.2.2. Técnicas cualitativas de evaluación .....	57
4. Hacia una mirada al futuro .....	58
Referencias bibliográficas .....	60
<b>4. Sistemas de orientación y asesoramiento psicopedagógico: Equipos Técnicos de Orientación Educativa como agentes de cambio e innovación (Samuel Cárdenas Feria)</b> .....	63
Resumen .....	63
1. Nuestro punto de partida .....	63
2. Fundamentos legales y apoyos teóricos .....	64
2.1. Funciones de las coordinaciones de área .....	66
2.1.1. Área de orientación vocacional y profesional .....	67
2.1.2. Área de atención a las Necesidades Educativas Especiales .....	67
2.1.3. Área de compensación educativa .....	67
2.1.4. Área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar .....	67
2.1.5. Área de recursos técnicos .....	68
3. Emprendemos el rumbo .....	68
3.1. Breve análisis de las funciones del ETPOEP .....	68
3.1.1. Coordinar .....	69
3.1.2. Impulsar .....	69
3.1.3. Promocionar .....	70
3.1.4. Facilitar .....	70
3.1.5. Dinamizar .....	70
3.2. La realidad .....	71

4. Hacia una mirada al futuro .....	73
Referencias bibliográficas .....	74
<b>5. Sistemas de orientación y asesoramiento psicopedagógico: Equipos de Orientación Educativa como agentes de cambio e innovación (M.<sup>a</sup> Auxiliadora Camacho Ruiz, Teresa Rodríguez Labrador y Remedios García Bando)</b> .....	75
Resumen .....	75
1. Nuestro punto de partida desde los equipos de orientación educativa como agentes de cambio e innovación .....	75
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos .....	76
2.1. Principios y áreas de la orientación .....	76
2.2. Niveles de orientación .....	77
2.2.1. Tutoría .....	77
2.2.2. Equipo de Orientación de Centro/Departamento de Orientación .....	78
2.2.3. Equipos de Orientación Educativa .....	78
3. Emprendemos el rumbo. Aportaciones desde la intervención .....	78
3.1. ¿Qué nos mueve? .....	78
3.2. ¿Qué necesitamos? .....	79
3.3. ¿Cuál es el camino o pasos a seguir? .....	80
3.4. ¿Qué nos limita y qué recogemos? .....	81
4. Hacia una mirada al futuro .....	83
Referencias bibliográficas .....	84
<b>6. Sistemas de orientación y asesoramiento psicopedagógico: Departamentos de Orientación como agentes de cambio e innovación (Juan Manuel Méndez Garrido, M.<sup>a</sup> Carmen Azaustre Lorenzo y Ariadna Martín Montilla)</b> .....	85
Resumen .....	85
1. Nuestro punto de partida .....	85
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos .....	86
2.1. La orientación educativa, asesoramiento y liderazgo educativo .....	86
2.2. La orientación educativa como eje vertebrador de la innovación y el cambio .....	87
2.3. La Orientación en el marco legal .....	89
2.4. El Departamento de Orientación .....	90
3. Emprendemos el rumbo .....	91
4. Hacia una mirada al futuro .....	94
Referencias bibliográficas .....	95
<b>7. La orientación educativa desde una perspectiva sociocomunitaria. El o la profesional de la orientación y del trabajo social como líderes en este enfoque (Ana Lumbreras Arias y Alejandro E. Herencia Anillo)</b> .....	97
Resumen .....	97

1. Nuestro punto de partida.....	97	4. Hacia una mirada al futuro.....	130
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	98	Referencias bibliográficas.....	131
2.1. La Orientación Educativa: origen, actualidad e importancia.....	99	<b>10. La orientación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O): un modelo de liderazgo hacia la transformación social (Soledad Romero-Rodríguez, Celia Moreno-Morilla y Tania Mateos-Blanco).....</b>	<b>135</b>
2.2. El Trabajo Social Educativo.....	100	Resumen.....	135
3. Emprendemos el rumbo.....	102	1. Nuestro punto de partida.....	135
3.1. Por y para ellos y ellas.....	102	2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	136
3.2. Creando sinergias.....	103	3. Emprendemos el rumbo.....	138
3.3. Tejiendo redes.....	104	3.1. Principios de la intervención orientadora en las E2O.....	140
4. Hacia una mirada al futuro.....	107	3.2. Fases en el desarrollo de los itinerarios personalizados.....	143
Referencias bibliográficas.....	107	4. Hacia una mirada al futuro.....	144
<b>8. La orientación educativa como eje vertebrador para los procesos participativos de la infancia en la escuela. Intervención innovadora desde la práctica (Rosario Medina-Salguero, María de la O Toscano-Cruz y Sara Conde-Vélez).....</b>	<b>109</b>	Referencias bibliográficas.....	146
Resumen.....	109	<b>11. Componentes de la convivencia escolar. Factores a tener en cuenta desde la orientación (Sara Conde-Vélez, María de la O Toscano-Cruz y Manuel Delgado-García).....</b>	<b>149</b>
1. Nuestro punto de partida.....	109	Resumen.....	149
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	110	1. Nuestro punto de partida.....	149
2.1. Orientación educativa e infancia.....	110	2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	150
2.2. La infancia.....	110	2.1. Factores que componen la convivencia escolar.....	150
2.3. Los procesos participativos dirigidos a la infancia.....	111	2.2. La orientación educativa como marco de trabajo de la convivencia escolar.....	151
3. Emprendemos el rumbo.....	112	2.3. El profesorado y su papel de liderazgo en la convivencia escolar... ..	152
3.1. El proyecto La Calle como espacio vital: ¡muévete y participa!.....	113	3. Emprendemos el rumbo.....	153
3.2. Método.....	113	3.1. Planteamiento de la investigación.....	153
3.2.1. Tipo y diseño de la investigación.....	113	3.2. Participantes.....	154
3.2.2. Objetivos.....	114	3.3. Instrumento.....	155
3.2.3. Población y muestra.....	114	3.4. Procedimiento y análisis de datos.....	155
3.2.4. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	115	3.5. Resultados.....	156
3.2.5. Procedimiento.....	115	4. Hacia una mirada al futuro.....	157
3.3. Resultados.....	116	Referencias bibliográficas.....	159
4. Hacia una mirada al futuro.....	119	<b>12. Orientación, liderazgo y competencias emocionales (Antonio Daniel García Rojas, C. M. Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández y Juan Ramón Jiménez Vicioso).....</b>	<b>161</b>
Referencias bibliográficas.....	120	Resumen.....	161
<b>9. El liderazgo inclusivo del orientador escolar y su contribución a la mejora de la interculturalidad en Educación Secundaria (Inmaculada González Falcón, Inmaculada Gómez Hurtado y Katia Álvarez Díaz).....</b>	<b>121</b>	1. Nuestro punto de partida.....	161
Resumen.....	121	2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	162
1. Nuestro punto de partida.....	121	2.1. Orígenes de la <i>revolución emocional</i> en los centros educativos.....	162
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	123	2.2. El liderazgo pedagógico del orientador en esta nueva <i>revolución emocional</i> .....	164
2.1. Orientación escolar y atención a la diversidad. Funciones clave.....	123	3. Emprendemos el rumbo.....	165
2.2. Orientación escolar y diversidad cultural. Modelos de actuación.....	125	3.1. Objetivos.....	165
3. Emprendemos el rumbo.....	126		
3.1. El liderazgo inclusivo e intercultural. Un enfoque distribuido y con líderes intermedios.....	126		
3.2. El orientador escolar como líder intercultural e inclusivo. Principales aportaciones para la gestión de la diversidad cultural.....	128		

3.2. Metodología.....	165
3.3. Resultados.....	166
4. Hacia una mirada al futuro.....	169
Referencias bibliográficas.....	170
<b>13. Orientación educativa e innovación en contextos rurales (Francisco Javier García-Prieto, Francisco José Pozuelos Estrada y Francisco de Paula Rodríguez Miranda) .....</b>	<b>173</b>
Resumen .....	173
1. Nuestro punto de partida.....	173
2. Análisis, fundamentos y apoyos teóricos.....	174
3. Emprendemos el rumbo .....	177
4. Hacia una mirada al futuro.....	181
4.1. Propuestas y posibilidades .....	182
Referencias bibliográficas.....	183
<b>Apéndice normativo.....</b>	<b>185</b>

## Prólogo

Los académicos españoles venimos debatiendo desde hace años sobre dos dimensiones de la orientación: la educativa y la profesional, para delimitarlas y ensamblarlas; de hecho, en varias universidades coexistieron las cátedras de Orientación Educativa y de Orientación Profesional durante muchos años. Pero, al final del recorrido, el profesorado senior podría afirmar que esas dimensiones son, en realidad, las dos caras de una misma moneda.

¿Qué se deduce de esta afirmación? Que la orientación es polifacética, multidimensional, caleidoscópica y con vocación de complejidad. Aspectos estos que la hacen no solo atractiva sino importante.

Quien lea este compendio va a encontrar las propuestas de un conjunto de profesionales —muy vocacionales— que están revisando y actualizando significativos aspectos de la tarea orientadora: pa-

san revista a la orientación desde las perspectivas teórica y práctica; a la innovación del liderazgo; a los sistemas adecuados para orientar y asesorar (distinguiéndolos); a la importancia del trabajo en equipo para conseguir resultados óptimos hacia el cambio (imprescindible); para mejorar la convivencia escolar tanto por niveles como por ámbitos, incidiendo (¡por fin!) en el medio rural. Un libro completo y oportuno.

Este libro es bienvenido en nuestro país y en Latinoamérica por su afán de abarcar múltiples aspectos, por su actualización, por su ilusión juvenil y porque, caiga como caiga la moneda, las dos caras ganan siempre.

En Barcelona, noviembre de 2022.

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MORENO  
Catedrática Emérita de Orientación Profesional.  
Universidad de Barcelona

Rovira, F. M. (1998). Com saber si un és emocionalment intelligent? *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=261728>

Vaello, J. y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 95-104. <https://bit.ly/2n3PexN>

## Orientación educativa e innovación en contextos rurales

# 13

FRANCISCO JAVIER GARCÍA-PRIETO  
FRANCISCO JOSÉ POZUELOS ESTRADA  
FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA

### RESUMEN

La orientación educativa en los entornos rurales se suele enmarcar tradicionalmente en tareas de diagnóstico e intervención. Por otra parte, la innovación depende más del Equipo Docente que de los programas desarrollados por los Equipos de Orientación. Con el fin de conocer qué se está haciendo en estos contextos, se presenta una revisión documental del estado de la cuestión y se plantea un estudio cualitativo a través de entrevistas para analizar el papel desempeñado por tres orientadoras que pertenecen a Equipos de Orientación Educativa cuya zona de actuación son escuelas rurales. Los resultados muestran un gradiente respecto a concepciones y patrones de actuación de las orientadoras, así como a las funciones que realizan, valoración de las acciones emprendidas, obstáculos y soluciones que se adoptan o facilitadores. Las conclusiones revelan que se deben modificar las prácticas habituales centradas exclusivamente en una perspectiva rehabilitadora de necesidades educativas del alumnado.

**Palabras clave:** orientación escolar, innovación educativa, educación rural, investigación pedagógica.

### 1. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Las investigaciones realizadas sobre orientación educativa en el contexto rural son escasas, al

igual que el número de participantes o muestras que se utilizan en las mismas. Además, los estudios que se transfieren corresponden a realidades muy singulares e idiosincrasias distintas. La mayoría indican entre sus limitaciones que no son estudios representativos, que estos deben ser más amplios y menos contextuales. Una línea poco estudiada.

La orientación educativa en las escuelas de zonas rurales se limita, tradicionalmente, al diagnóstico de dificultades o necesidades educativas. Incluso los EOEE (Equipos de Orientación Educativa Especializados) se centran en altas capacidades, limitación funcional de la movilidad, trastornos graves de conducta o atención temprana, fundamentalmente, pero no en otros campos de la acción educativa. Igualmente, se puede observar cómo la innovación es un ámbito cedido exclusivamente a las decisiones a nivel de centro, y en ocasiones a través de cursos puntuales que se imparten en los centros de profesorado. En este sentido, conocemos pocos casos en la literatura científica donde se acompañe a los centros rurales y a los claustros de docentes (Hines, 2013; Nuñez et al., 2020) en la renovación y experimentación pedagógica.

Entendemos que la figura del orientador, como líder, es clave para fomentar actuaciones educativas que atiendan a la diversidad de todo el alumnado, que impliquen a la comunidad y que ayuden a los procesos de mejora educativa

y al planteamiento de experiencias innovadoras. Un campo con prospectiva y posibilidades muy amplias, debido a su escasa atención por la academia y otras instituciones responsables. Prueba de ello es que, si se realiza una búsqueda en la web, difícilmente se lograría una revisión documental en profundidad y actualizada.

Por todo ello, se plantean las siguientes preguntas: ¿qué labor desarrollan los EOE en las escuelas rurales?, ¿cuáles son los rasgos definitivos?, ¿qué procesos y tareas se llevan a cabo?

Los objetivos que se proponen son:

- Estudiar el impacto de la orientación en la escuela rural.
- Conocer las características que definen a la acción orientadora en las escuelas rurales.

Con el propósito de dar respuesta a estas cuestiones, se presenta un breve marco teórico basado en una revisión bibliográfica actualizada. Posteriormente se presenta un estudio cualitativo de experiencias, que, aun no siendo representativas, muestran la tendencia de tres orientadoras cuya zona de actuación es la escuela rural. En este sentido, se avanza en el conocimiento sobre la temática objeto de estudio con un propósito exploratorio, a fin de abrir futuras líneas de investigación.

## 2. ANÁLISIS, FUNDAMENTOS Y APOYOS TEÓRICOS

A escala internacional, la orientación en el ámbito rural se acomete desde diferentes enfoques, dependiendo del país y de las distintas realidades que lo componen —investigaciones desde puntos de vista diferentes—.

La figura del profesional de la orientación es muy demandada en el plano educativo, pero cuenta con escasos recursos, como se ejemplifica en un caso particular de Rusia (Gurianova, 2014).

En Estados Unidos se alude a la dificultad entre el choque del rol y las expectativas, es decir, lo que se espera de ellos. Para qué sirven y qué hacen son cuestiones que se responden desde perspectivas distintas entre los participantes en los estudios (Monteiro-Leitner et al., 2006). Bardhoshi y Duncan (2009) y Hann-Morrison (2011) analizan la variedad de roles que hay en el marco de la orientación en los colegios rurales. Entre las conclusiones, destaca una demanda del profesorado y directores de escuelas por redefinir la situación de la orientación, y se critica el formalismo en las clasificaciones que comporta la etiqueta individualizada.

En Argentina se demanda la formación de Equipos de Orientación Educativa, ya que existen muy pocos y están situados en ciudades alejadas de colegios rurales, por lo que el desplazamiento supone un obstáculo y en la mayoría de ocasiones no se interviene. Por tanto, el alumnado con necesidades educativas queda a la voluntad y disposición del docente rural (Jerez, 2007).

En Sudáfrica se alude, en diversos estudios, a que la orientación educativa es necesaria, pero la intervención de los profesionales es poco valiosa por la falta de formación (Keevy et al., 2012). Básicamente, se centran en la orientación laboral-profesional (Monaheng-Sefotho, 2017).

En Colombia, un estudio llevado a cabo en siete colegios rurales en el que participaron 5 orientadores, 81 docentes y 183 escolares con el fin de describir las actitudes hacia la orientación escolar, mostró (Quintero et al., 2018) que la orientación debe llevarse a cabo de manera distinta que en la escuela urbana, y que la labor o funciones de la orientación en la escuela rural se asocia al apoyo de dificultades académicas, la convivencia escolar y la intervención familiar. Otros autores como Medina y Huertas (2017) afirman que la orientación está en crisis por su indefinición y las diferentes formas de percibirla entre los profesionales, sin una idea común.

Como vemos, hay una crítica y demanda común en todos los casos, la redefinición de la

orientación educativa en la escuela rural, lo que requiere mayor formación y la dedicación no exclusiva a las necesidades educativas.

En España, la terminología que se utiliza en relación con los Equipos de Orientación Educativa (EOE) es distinta dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que nos situemos. Igualmente es diferente la normativa, los programas y líneas de actuación que se desarrollan. Todo ello dificulta tener un mismo criterio. Además, los EOE están incluidos en los equipos de apoyo externo (Monge et al., 2020).

Si deparamos en los estudios realizados en nuestro contexto en los últimos veinte años (Martínez-Umeneta, 2000), es frecuente que se aluda a que la muestra de participantes es muy exigua y con investigaciones de diversa índole. Igualmente se destaca la sobrecarga laboral, ya que son muchos centros con causas distintas, lo que conlleva formalidad (formalismo y superficialidad) y visitas escasas. Otro problema es la dispersión geográfica. Esta intensificación laboral traslada a los tutores la responsabilidad de asumir las tareas de orientación. En este sentido, tenemos a unos tutores con falta de tiempo y escasa formación, que sencillamente aplican el sentido común, el cual no sirve como herramienta (Cano y García Nieto, 2009). Igualmente se insiste en que, entre las funciones a realizar, se actúa ante problemáticas muy diversas, pues lo que en un colegio es importante no lo es en otro. Esto obliga a la flexibilidad; el que asume el papel de agente externo tiene que adaptarse, lo cual genera confusión (en un colegio se llevan a cabo iniciativas distintas a las de otro colegio, lo cual provoca comparaciones). Una vez más, los orientadores no tienen claro su rol, qué es lo que se espera de ellos. Por ejemplo, en Andalucía los EOE desempeñan funciones focalizadas especialmente en la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la compensación educativa.

No cabe duda de que los EOE son necesarios, tanto en la perspectiva internacional como

en la nacional. De ellos depende la inclusión educativa, el tránsito a centros educativos comarcales, la atención temprana, el apoyo a las familias con escaso capital cultural y el asesoramiento, además de ayudar a crear una comunidad positiva, lo cual no se está dando en España, todo ello sobre una propuesta de mejora continua para atender a la diversidad (más allá de la mera detección de necesidades), actuar en pro del éxito educativo de todo el alumnado y compensar las desigualdades en grupos de riesgo de exclusión (Monge et al., 2020) o de fracaso escolar. El apoyo a las familias significa atender a los padres y las madres de alumnado con dificultad, pero no hay tiempo para ello, limitándose a charlas y reuniones.

Como vemos, no hay mucha información al respecto o simplemente no existen estudios (García, 2019). Todo lo que se ha publicado está vinculado con la atención a la diversidad, en concreto con el análisis y detección/clasificación del alumnado. Es uno de los descriptores que más aparecen. El segundo descriptor es que los profesionales de la orientación tienen que tener un rol más relacionado con el asesoramiento y la producción de la investigación. El tercero que más destaca es el de la orientación laboral.

La tabla 13.1 sintetiza y sistematiza las diferentes formas de abordar la orientación, según la dirección que se plantee (aplicación de la normativa-necesidad del centro) y el grado de autonomía que se asuma (aplicación-contextualización).

En definitiva, se considera necesario contar con el apoyo de los orientadores en las comunidades rurales, ya que, al ser escuelas muy pequeñas, en ocasiones hay un único docente y se considera fundamental su labor. Se exige esa participación, pero no llega.

La ausencia de investigaciones sobre la temática revela la necesidad de acometer estudios que profundicen para la mejora de la orientación en la escuela rural en distintos escenarios geográficos del mundo rural.



TABLA 13.1  
Modelos de orientación en escuelas rurales

		Autonomía: aplicación vs. contextualización	
		Aplicación: afecta a todas las dimensiones de la educación	Contextualización: solo afecta a algún aspecto determinado de la enseñanza.
Dirección: normativa vs. necesidad	Centrado en la normativa: planteamiento promovido desde agencias o autoridades externas.	Norma: la intervención viene establecida desde la autoridad administrativa. <i>Perspectiva legal burocrática.</i>	Plan de intervención: la intervención se plantea a partir de la adaptación de la normativa a las necesidades concretas del Centro en el que se desarrolla la acción docente. <i>Perspectiva práctica.</i>
	Centrado en necesidades o asuntos concretos: planteamiento surgido y protagonizado desde dentro del Centro educativo.	Fórmula: la intervención se atiene a la aplicación o promoción de una idea o asunto en función de un determinado programa o instrumento. <i>Perspectiva del experto (técnica).</i>	Proyecto de centro: la intervención se centra en la comunidad educativa y sus necesidades. <i>Perspectiva comunitaria.</i>

FUENTE: elaboración propia.

Con el propósito de obtener evidencias singulares, se presentan distintas experiencias, analizadas a partir de unas categorías emergentes (tabla 13.2), con protocolos abiertos en los que se facilita el contraste y la triangulación. Todo con el fin de conocer la propensión y las temáticas relevantes que se están trabajando desde la orientación e innovación en centros rurales.

A través de un estudio cualitativo (Flick, 2015), y considerando el discurso narrativo de los implicados, apoyado en un planteamiento descriptivo e interpretativo, se extrae la información fundamentalmente a través de entrevistas en profundidad con un guion semiestructurado diseñado *ad hoc*, teniendo en cuenta los protocolos de Kvale (2012). Además, se utilizan otros instrumentos, como el diario de investigación y análisis de documentos (pedagógicos, personales y web), que matizan y complementan información, aunque para esta aportación nos hemos basado básicamente en las entrevistas.

El trabajo de campo se ha desarrollado en el curso 2021-2022, contactando e indicando el protocolo a las participantes, que son tres orientadoras de Equipos de Orientación Educativa de Andalucía —EOE Aracena (Huelva), EOE Cortegana (Huelva) y EOE Alcalá (Sevilla)—, cuya zona de actuación son las escuelas rurales o en el medio rural, entre otras: CPR Tresfuentes, CPR Adersa 4, CPR Adersa 2, CEIP Virgen de los Remedios, CEIP San Roque, CEIP Doctor Peralías Panduro, CEIP Maestro Rafael Carballar, CEIP Sutefie, CPR Adersa 1, CPR Valdelamusa-San Telmo, CEIP Virgen de Gracia, CEIP José Romero Macías, CEIP Juan Gómez Márquez, CEIP San Juan Bautista, CEIP Rufino Blanco, CEIP Los Silos, CEIP Nuestra Señora del Rosario, etc.

La selección de estas profesionales se realiza a partir de un muestreo no probabilístico utilizando el criterio anteriormente indicado, así como la accesibilidad. Se solicitó su participación voluntaria, garantizando el anonimato e in-

TABLA 13.2  
Categorías, preguntas de investigación y objetivos orientativos

Categoría	Preguntas	Objetivo
Concepto de orientación	— ¿Qué se entiende por orientación en el marco de los agentes implicados en esta tarea? — ¿Qué rasgos le definen? — ¿Qué patrones o modelos podemos encontrar?	— Identificar el concepto de orientación desde la perspectiva de sus protagonistas. — Características que le definen.
Funciones y tareas	— ¿Cuáles son los procesos y tareas que se llevan a cabo? — ¿Cuáles se priorizan? — ¿Cómo se seleccionan las acciones? — ¿Quién decide el plan de acción?	— Conocer los procesos y acciones empleados para la orientación en los centros rurales de Ed. Infantil y Primaria.
Obstáculos y dificultades	— ¿Cuáles son los impedimentos que en mayor medida afectan a esta forma de orientación? — ¿Cómo estas dificultades impactan en la actividad de la orientación? — ¿Qué repercusiones tienen? — ¿Qué medidas o soluciones se adoptan?	— Identificar las limitaciones más relevantes. — Estudiar el alcance y utilidad de la orientación en estos contextos.
Valoración	— ¿Qué valoración se hace de las acciones emprendidas?	— Conocer la estimación que esta tarea educativa consigue.
Satisfacción	— ¿Qué aspectos se destacan en positivo? — ¿Y en negativo? — ¿Qué se echa en falta y que se destaca?	— Analizar la valoración que se hace de la orientación como consecuencia de la experiencia vivida.

formando de los objetivos de esta investigación en el marco de un estudio más amplio del proyecto I+D+i, financiado por el Programa Operativo FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) (UHU-1256182). Las entrevistas han sido transcritas y revisadas por las interesadas, para verificar la credibilidad del discurso y asegurar los criterios éticos. El procedimiento analítico de los datos se ha realizado manualmente, indicando codificación y número según el caso en las citas textuales.

### 3. EMPRENDEMOS EL RUMBO

La **experiencia 1** corresponde a una orientadora del EOE cuya zona de actuación son centros

rurales del norte de la provincia de Huelva, tres unitarias y cuatro Colegios Públicos Rurales (CPR), que abarcan distintas localidades con menos de 500 habitantes cada una: Alájar, Arroyomolinos de León, Cala, Corteconcepción, Higuera de la Sierra, Los Marines o Zufre, entre otras. Se debe destacar que los pueblos que conforman un Colegio Público Rural son varios, aunque solo se indique la sede. Por ejemplo, Hinojales es la sede del CPR Adersa 4, en el cual se incluye también la localidad de Cañaveral de León; Los Marines es la localidad con la sede principal del Adersa 2, en el que también se encuentran Cortelazor la Real y Puerto Moral.

Licenciada en Psicología, la formación continua de la orientadora se centra en cursos *online* sobre temáticas de interés en torno a las necesi-

dades educativas diversas. Desarrolla su labor en escuelas multigrado y unitarias.

Las funciones que desarrolla en estos centros, según sus palabras, son las «de asesorar al profesorado, observar, pasar un tiempo con el alumnado para detectar algún tipo de problema. También intento apoyar en algún momento a algún alumno» (*entrevista orientadora 1*).

Además, indica que su tendencia es la de «diagnosticar a través de test psicológicos, ya que aquí no hay otra manera de hacerlo» (*entrevista orientadora 1*). Matiza que estos test son cuantitativos, lo que conlleva formalismo, superficialidad y escaso éxito. Visita cada centro rural un solo día al mes, y «si hay algún problema, haces el papeleo y listo» (*entrevista orientadora 1*).

Respecto a la innovación, ni se promueve ni se interviene. La orientadora comenta que es responsabilidad de la tutora, sin tener una perspectiva de dinámicas de enseñanza que promuevan la inclusión escolar y social. Por regla general, en la escuela rural se trabaja metodológicamente, con propuestas que implican el trabajo en equipo, mutualismo, contextualización de contenidos, etc., pero también con temáticas individualizadas a través de libros de texto o fichas, lo cual supone una de las dificultades: «una niña que va más atrasada en la tarea, al final lo tiene que dejar para hacerlo en casa. Así no puedo trabajar con ellos, y a eso le añades que cada uno con un tema diferente» (*entrevista orientadora 1*). No encuentra como positivo que cada escolar trabaje temáticas distintas, al contrario de lo que indican determinadas investigaciones, como las consultadas al inicio de este estudio. Además, señala que la maestra de apoyo solo está dos días por semana, por lo que «estar sometida a una presión extra es un problema». Tiene un concepto del rol de visitas itinerantes por los colegios de la zona, a los que va una vez por mes, dos como mucho.

Las expectativas son bajas en el alumnado, ya que indican en conversaciones informales que van a terminar en trabajos locales del sector primario sin haber finalizado la Educación Secun-

daria Obligatoria. Por tanto, sería conveniente reducir ciertos prejuicios sobre los escolares en el medio rural.

La socialización en la transición de la escuela familiar rural (situada en un pueblo) al centro de secundaria funcionarial y burocratizado (situado en la localidad de referencia o centro comarcal) es otro de los dilemas. Conocemos de otras prácticas que los Equipos de Orientación llevan a cabo programas de tránsito con resultados positivos, pero la orientadora indica que «cuando el alumnado se tenga que ir a Aracena, hay algunos que allí no socializan con nadie, solo con los de su pueblo» (*entrevista orientadora 1*).

Por último, realiza una afirmación a modo de limitación: «estas escuelas no pueden seguir porque los alumnos, una vez que salen de la realidad de su pueblo, se pegan de bruceas contra ella, ya que es muy distinto» (*entrevista orientadora 1*).

Vemos que este caso mantiene una vertiente superficial y simplificada de la perspectiva clínica (protocolos de actuación, situación controlada y de aislamiento). Habla de la confusión de las características que la definen, la sobrecarga y la adaptabilidad. Una vez más, nos encontramos con la carencia de flexibilidad, aplicando lo mismo en todos los pueblos que visita. La intervención de carácter burocrático en el marco de la escuela rural está condenada al fracaso o al formalismo ineficiente.

La **experiencia 2** expone el caso de una orientadora de un EOE que está integrado por cuatro orientadoras en total, siendo su ámbito de trabajo las localidades de Almonaster la Real, Aroche, Cortegana, Cumbres Mayores, El Repilado, Encinasola, Fuenteheridos, Galaroza, Jabugo, Rosal de la Frontera y Valdelamusa-San Telmo. Se trata de un entorno mayoritariamente rural. En este sentido, para la orientadora no hay grandes diferencias en el tratamiento de la diversidad en la escuela rural y/o en la escuela urbana. «De hecho, cuando comencé a trabajar, el modelo era básicamente el mismo en todas partes, un mode-

lo clínico heredado de los antiguos Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI) y los Servicios de Orientación Escolar (SOE)» (*entrevista orientadora 2*).

La formación de la orientadora está vinculada con sus propios intereses profesionales y las dificultades que se va encontrando en el desarrollo de su profesión, accediendo y solicitando, en su caso, cursos específicos al Centro de Profesorado de Aracena. Además, se preocupa por mejorar mediante otras autoformaciones, sobre todo a través de internet. Siente que su trabajo se asemeja al del profesorado itinerante, que siempre está desplazándose con el coche.

La labor que se desarrolla desde el EOE es «básicamente de asesoramiento en las diversas áreas de intervención de la orientación: Atención a la diversidad, Convivencia y Acción tutorial, Orientación Académica y Personal, Procesos de enseñanza-aprendizaje» (*entrevista orientadora 2*). Es matizable, ya que los tiempos no se distribuyen de manera homogénea en cada uno de estos ámbitos. Además, «dependen del centro y del curso..., pero quizá sean la Atención a la diversidad (incluyendo prevención de dificultades) y la Convivencia y Acción tutorial las dos áreas que mayor tiempo requieren» (*entrevista orientadora 2*).

A la hora de trabajar con el alumnado, su intervención está basada fundamentalmente en las entrevistas con los docentes y en la observación directa. Las pruebas psicopedagógicas, aunque «no son determinantes, deben realizarse, pues entre nuestras funciones se encuentra la de detectar necesidades educativas; en este sentido, no debemos atender solamente a esas pruebas clasificatorias» (*entrevista orientadora 2*). La innovación educativa no tiene espacio en la agenda ya sobrecargada de estos profesionales.

En toda esta tarea de orientación, la relación con las familias se estima muy relevante, y las actuaciones son variadas, «pero normalmente se centran en labores de asesoramiento sobre atención a la diversidad, procesos de en-

señanza-aprendizaje, desarrollo socioemocional del alumnado y, cómo no, estilos y pautas educativas».

En ocasiones, debido a las dificultades vinculadas a la limitación temporal, al exceso de burocracia y a la presión del enfoque asociado al tratamiento desde los EOE, la labor de orientación y asesoría a los centros en materia de innovación educativa y cambio para la mejora escolar es muy limitada. Todo ello no se puede conseguir si persisten las dificultades y obstáculos actuales, siendo los más sentidos «la concepción hiperacadémica de la educación, la rigidez del sistema, la escuela estructurada por niveles y edades, y el escaso tiempo del que disponemos para un número significativo de alumnos y alumnas con diversidad funcional» (*entrevista orientadora 2*). De igual modo, para el alumnado es muy preocupante la etiquetación, siendo tratados por el entorno de una manera limitada y simplista. A todo ello se suma que «los recursos materiales también son necesarios y la escuela rural los tiene escasos por ejemplo en las áreas comunicativas» (*entrevista orientadora 2*).

Los factores, en positivo, que ayudan son «el apoyo de los equipos directivos, la confianza que depositan en la labor de orientación y asesoramiento los centros, las familias y alumnado; sin olvidar el apoyo mutuo entre los profesionales del EOE» (*entrevista orientadora 2*). De esta forma, se entiende que todos los participantes en el proceso educativo son importantes y competentes, interiorizando la educación como una construcción social que debe fundamentarse en el cooperativismo y en el diálogo, e identificando la diferencia como un valor.

La **experiencia 3** presenta la realidad de una orientadora que forma parte del EOE, grupo multidisciplinar que atiende a la diversidad en distintos centros educativos de algunas localidades rurales de la provincia de Sevilla. Participa en la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT) asesorando al equipo directivo y atendiendo a las directrices establecidas por la comisión

del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). Además, se establecen diversas actuaciones, relacionadas por ejemplo con las altas capacidades, el tránsito y la atención al alumnado con necesidades educativas específicas. Ahora bien, todos estos programas tienen una dedicación muy desigual, dedicando la mayor parte de la jornada laboral a atender al alumnado de necesidades específicas y al de altas capacidades. Según indica, estos dos programas son los que más control y exigencia tienen, mientras que a los restantes se les dedica «el tiempo que queda, que es más bien reducido, haciéndose de manera más acelerada y con menor profundidad» (*entrevista orientadora 3*). En este sentido, considera que sería beneficioso dedicarle más tiempo y recursos a otros programas como, por ejemplo, el de acción tutorial.

La labor que desarrolla en el tratamiento de la diversidad es distinta en cada centro, dependiendo del profesorado, de la visión de la educación del centro, de las características del alumnado y del apoyo y colaboración de las familias. Las escuelas pequeñas facilitan, por su ratio, la puesta en escena de prácticas inclusivas con actividades y estrategias como grupos interactivos o tertulias literarias dialógicas, pero para ello se necesita más tiempo, formación y dedicarle atención y recursos a esto y no a otras actividades más rutinarias» (*entrevista orientadora 3*).

La formación en la que se involucra la realiza «porque me gusta, por responsabilidad, pero en ocasiones no puedo aplicarla porque tengo que emplear el tiempo en otras tareas. Tengo que cumplir una serie de protocolos y exigencias oficiales que consumen prácticamente todo mi tiempo» (*entrevista orientadora 3*).

Su labor de asesoramiento y orientación tiene dos vertientes: con relación al alumnado, «las orientaciones concretas para los escolares de necesidades educativas específicas y aquellas generales que proporciono para el grupo clase» (*entrevista orientadora 3*); pero también ofrece orientaciones al profesorado, «por ejemplo, con una

maestra novel, se trataba de darle pistas de cómo trabajar en clase» (*entrevista orientadora 3*).

La labor que se realiza con las familias es muy relevante y diversa: «iniciamos todos los cursos académicos con las jornadas de recepción de madres y padres que van a tener a sus hijos e hijas por primera vez en el Centro. Les hablo sobre el desarrollo cognitivo y social, normas y límites» (*entrevista orientadora 3*). Las familias en este centro presentan un buen nivel sociocultural y, en este sentido, la orientadora puede articular distintas actuaciones con ellas, pues, en general, colaboran.

Actualmente se está desarrollando un proyecto de innovación vinculado a la gamificación y la atención a la diversidad. Se trata de una propuesta muy interesante que está potenciando la comunicación del alumnado con diversidad funcional. Tanto es así que el profesorado de aula quiere participar en las experiencias educativas.

Ahora bien, hay significativos obstáculos que limitan los procesos formativos. Por un lado, la formación: «es necesario que se comprenda y acepte que lo más importante es partir del alumnado, aunque eso signifique arrinconar ciertos intereses profesionales» (*entrevista orientadora 3*); también está el problema de los libros de texto: «cuando se eliminan o limita su importancia, se requiere de mucha dedicación por parte del profesorado en la creación de otros materiales, algo a lo que no todos están dispuestos» (y es que otra forma de enseñar implica un cambio cultural respecto a lo que ya se hace desde tiempo atrás, supone cambiar lo que ya se sabe hacer y reemplazarlo por algo que aún no se domina, y eso no es fácil de aceptar por todos). Por otro lado está la falta de recursos, pues: «implementar metodologías más inclusivas requiere de abundantes recursos e implicación personal que facilite la flexibilidad y un tratamiento más personalizado» (*entrevista orientadora 3*).

En relación a los facilitadores de su labor, es «fundamental contar con un Equipo Directivo

implicado» (*entrevista orientadora 3*), lo cual ayuda a la hora de sustituir las prácticas convencionales por experiencias educativas innovadoras. Especialmente, en este centro «se facilita mucho la tarea de la orientadora, porque las maestras de Educación Especial y Audición y Lenguaje trabajan en equipo y el Director apoya todas las iniciativas y procesos que ponemos en marcha» (*entrevista orientadora 3*).

#### 4. HACIA UNA MIRADA AL FUTURO

La orientación educativa y la innovación de la escuela rural incardinada en su entorno tiene que ver más con su filosofía-modelo educativo que con su diferenciación por estar situada en el contexto rural. La formación a la que recurren las protagonistas de los casos estudiados es a través de los centros de profesorado y cursos en formato *online*.

Las tres realidades mostradas identifican el concepto de orientación en base a la atención a la diversidad en general (Monge et al., 2020), articulándose a través de la intervención mediante entrevistas y el diagnóstico de necesidades educativas.

Las funciones y tareas que se desarrollan para la orientación en los centros rurales coinciden con la superficialidad y formalismo, a causa de la dispersión de los pueblos y las problemáticas tan diversas (la intensificación laboral hace no asumir determinadas problemáticas). En general, se centran en la inclusión, en el alumnado con altas capacidades, el tránsito, apoyo a las familias, asesoramiento y, en uno de los casos, la atención temprana. En ningún caso se desarrollan proyectos para la creación de comunidades y el problema del capital cultural familiar para minimizar las desigualdades. Autores como Thornton (2018) apuestan por la creación de comunidades positivas desde la orientación. Es decir, dentro de la inclusión, todo lo que tiene que ver con la detección y el formalismo.

La relación, el apoyo y la colaboración con las familias se estima importante en todos los casos, pero se limita a charlas y reuniones. La valoración de las acciones en las tres experiencias destaca por el impacto en la comunidad (Curry et al., 2019).

Los obstáculos más relevantes se focalizan en la formación, el uso de materiales convencionales, la falta de recursos y la itinerancia que hace que las visitas en los centros sean escasas, coincidiendo con lo indicado por Salmerón-García (2016).

Según dos de los tres casos, consideran que las escuelas rurales facilitan el desarrollo de actuaciones respecto a la atención a la diversidad, con todo el alumnado en el aula ordinaria y dando respuesta través de distintas estrategias y recursos innovadores. Igualmente, solo una de las orientadoras promueve proyectos de innovación, vinculándose a la gamificación y la atención a la diversidad (Salmerón-García, 2016).

Los tres escenarios estudiados responden a expectativas diferentes, dibujando así un amplio espectro que va desde la orientadora que indica que no hay nada de positivo en trabajar en la escuela rural, hasta la que dice que los aprendizajes y la socialización son más sólidos en estos contextos. Respecto a la socialización y la transición a la enseñanza secundaria, es clave la intervención social de los EOE. Si no se interviene, puede ocurrir que el alumnado acabe haciendo grupos-retículos de origen local cuando llega al instituto, situado habitualmente en los centros comarcales.

Este estudio es coincidente con las investigaciones que se han señalado en la revisión documental (Hann-Morrison, 2011), la cual es escasa dada la dificultad para acceder a muestras representativas. Coincide con el modelo de investigaciones de situaciones concretas basadas en casos. Lo que pretendemos es conocer y comprender, para así orientar y no generalizar. De cualquier modo, lo que perseguimos es mostrar datos y reflexiones obtenidos de experiencias que sirvan de

inspiración para otras tentativas interesadas en este asunto.

Entre las limitaciones cabe destacar la reducida presencia de estudios de esta naturaleza, siendo de las pocas aproximaciones a la temática la abordada en este capítulo. Igualmente, un estudio cualitativo limitado a tres participantes está circunscrito a una realidad determinada, por lo que se propone como línea de continuidad ampliarlo a través de estudios estadísticos que abarquen mayores posibilidades muestrales, con el fin de generalizar resultados.

#### 4.1. Propuestas y posibilidades

¿Qué se podría hacer para la mejora de la orientación en las escuelas rurales?

En el contexto de la legislación actual, la necesidad de buscar esa conjunción de un liderazgo compartido entre orientación-tutoría es difícil, ya que no se contempla. Lo ideal sería que la figura de la orientación estuviera integrada en los colegios rurales, ya que en Educación Infantil y Primaria se encuentra fuera de los centros, lo que dificulta conectar las necesidades reales de cada centro con los medios y posibilidades con los que cuenta. En este sentido, un logro sería llegar a establecer relaciones de diálogo para priorizar ciertas iniciativas surgidas desde la comunidad escolar con la agenda de la orientadora externa. Pero esto está muy limitado, por la carga laboral que tienen las orientadoras al tener que desarrollar sus funciones en varios centros con realidades muy distintas.

De los cuatro modelos planteados en la fundamentación teórica por el equipo que escribe este capítulo, el cuarto, de perspectiva comunitaria, permitiría ese enlace. Sin embargo, como ya se ha indicado, en el marco de la normativa española esto es algo utópico, siendo lo más característico que algunas de las funciones de la orientación se solapen o sean asumidas por tutores (Harkaitz-Zubiri et al., 2017; Monge et al.,

2020). A lo que más se podría llegar es a contextualizar (tabla 13.1).

Con frecuencia, desde la figura de la orientación se escuchan las necesidades del centro y se plantean algunas estrategias-directrices para establecer líneas de mejora y estrategias didácticas que lo faciliten, casi siempre vinculadas al tratamiento de la diversidad. Dentro del marco de las orientadoras, muy cercanas al círculo de la inclusión, una de las propuestas sería desarrollar prácticas que posteriormente se puedan analizar conjuntamente para plantear propuestas de mejora y de contextualización (Pérez Gómez y Soto-Gómez, 2022): liderazgo compartido, sinergia en red, reflexión sobre la práctica, mejora como efecto de la evolución y no de la transformación radical, innovación como transformación cultural frente a la transformación técnica, etc.

Se trata de un liderazgo distribuido y en red, donde la sinergia, más allá de los modelos directivos, es más importante que el empuje personal. La razón es porque los docentes huyen de ideas externas, para luchar así contra el aislamiento de los centros rurales. A su vez, se establecen redes intercentros. La orientadora deja de ser la «técnica» que viene a dar ideas, para ser la asesora que promueve la reflexión sobre la práctica. Estamos hablando de un liderazgo horizontal, en el que distintas perspectivas educativas se complementan y no se jerarquizan.

El formato ideal para la intervención de las orientadoras, a la hora de transformar las prácticas en un proceso evolutivo, es promover la experimentación de determinadas estrategias y la reflexión compartida en base a actividades desarrolladas colaborativamente, es decir, trabajando en equipos. *Las Lesson Study*, en el marco de los proyectos de innovación, podrían ser una herramienta valiosa para generar estos grupos, máxime si estas orientadoras que trabajan en varios centros establecieran redes colaborativas. Los docentes investigarían sobre su práctica para ir transformándola en base a evidencias. Cada cen-

tro aportaría mejoras y las orientadoras lo compartirían en esos contextos distintos en los que, por falta de tiempo, no es posible.

Es decir, de esta aportación se puede concluir que intervenir y mejorar la práctica escolar es algo más que la orientadora llegue como equipo externo desde una perspectiva técnica. Esa es la base, pero a partir de ahí debe establecer progre-

sos mediante un avance progresivo y consecutivo, lejos de movimientos pendulares propios de las intervenciones técnicas.

El reto de este trabajo ha sido compartir las actuaciones de tres orientadoras de distintos contextos para abrir líneas de diálogo que permitan la mejora de la orientación y la innovación en la educación rural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardhoshi, G. y Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.445>
- Cano, J. y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Curry, J. R., Saal, L. K., Sulentic Dowell, M. M. y Meidl, T. D. (2019). Secondary school counselors' perceptions of service-learning: Gaps between state policy, counselors' knowledge, and implementation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(13). <https://doi.org/10.22230/ijep.2019v15n13a947>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, R. M. (2019). *La preparación metodológica sobre orientación educativa a los maestros de la escuela primaria rural multigrada* [tesis de maestría no publicada]. Universidad de Las Tunas. Cuba.
- Gurianova, M. P. (2014). The development of the institution of school counselors in rural Russia. *Russian Education & Society*, 56(9), 82-90. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393560905>
- Hann-Morrison, D. (2011). The varied roles of school counselors in rural settings. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 26-33. <https://bit.ly/3doQNkG>
- Harkaitz-Zubiri, J. B., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29>
- Hines, P. T. (2013). Transforming the rural school counselor. En S. J. Sears (ed.), *Transforming school counseling: A national perspective* (pp. 192-201). Taylor & Francis.
- Jerez, A. (2007). La institución escolar en zonas rurales y sus efectos en la elección vocacional. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3Sbx86y>
- Keevy, J., Steenekamp, S. y West, P. (2012). Career development within the context of the South African National Qualifications Framework. *South African Journal of Higher Education*, 26(4).
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez-Umeneta, I. (2000). Orientación profesional en la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 41-43.
- Medina, R. y Huertas, D. (2017). *La orientación educativa en Colombia, entre la teoría y la práctica*. Uniediciones.
- Monaheng-Sefotho, M. (2017). La orientación en Sudáfrica como una travesía de justicia social. *Orientación y Sociedad*, 17, 137-151. <https://bit.ly/3RRmlhP>
- Monge, C., Gómez Hernández, P. y Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Monteiro-Leitner, J., Asner-Self, K. K., Milde, C., Leitner, D. W. y Skelton, D. (2006). The role of the

- rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perceptions. *Professional School Counseling*. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900307>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Pérez-Gómez, A. I. y Soto-Gómez, E. (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Quintero, D., Suárez, Y. y Zamora, I. (2018). *Actitudes hacia la orientación escolar en colegios rurales de Bogotá* [trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3qOcNsk>
- Salmerón-García, H. (2016). Orientación educativa «zona rural». Blog *Orientación educativa*. <https://bit.ly/3eAvKvz>
- Thornton, F. (2018). Counselors and special educators in rural schools working together to create a positive school community. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 385-389. <http://doi.org/10.26822/iejee.2018336197>

### Patrocinador de la investigación

Investigación financiada por el proyecto I+D+i en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020 «Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la inno-

vación pedagógica» (UHU1256182). Universidades de Huelva, Almería, Cádiz, Jaén y Granada. Convocatoria de ayudas en concurrencia competitiva de proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) 2014-2020.

## Apéndice normativo

### Normativas autonómicas

#### Andalucía

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *BOJA* núm. 25 de 2 de febrero.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOJA* núm. 139 de 16 de julio.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA* núm. 122 de 28 de junio.

Instrucción 13/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2019/2020. <https://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruccion13-2019OrganizacionESO.pdf>

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organiza-

ción de la respuesta educativa. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d841lt>

Instrucciones de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/publicacion-de-las-instrucciones-de-12-de-mayo-de-2020-de-la-direccion-general-de-atencion-a-la-diversidad>

Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). *BOJA* núm. 252 de 26 de diciembre.

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *BOJA* núm. 169 de 30 de agosto.

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las fa-